EL DESARROLLO DEL AUTOCONTROL EMOCIONAL

EN LA INFANCIA MEDIANTE ACTIVIDADES LÚDICAS Y ARTÍSTICAS

Simone Helen Drumond Ischkanian Gladys Nogueira Cabral
Sandro Garabed Ischkanian Celine Maria de Sousa Azevedo
Francisca Araújo da Silva Nivea Maria Costa Viejra
Silvana Nascimento de Carvalho Gabriel Carvalho
Fabiane Bandeira Viana Regina Daucia de Oliveira Braga

EL DESARROLLO DEL AUTOCONTROL EMOCIONAL EN LA INFANCIA MEDIANTE ACTIVIDADES LÚDICAS Y ARTÍSTICAS COMO BASE PARA PREVENIR CONDUCTAS IMPULSIVAS Y PROMOVER UNA CONVIVENCIA ARMONIOSA.

Simone Helen Drumond Ischkanian
Gladys Nogueira Cabral
Sandro Garabed Ischkanian
Celine Maria de Sousa Azevedo
Francisca Araújo da Silva
Nívea Maria Costa Vieira
Silvana Nascimento de Carvalho
Gabriel Carvalho
Fabiane Bandeira Viana
Regina Daucia de Oliveira Braga

El desarrollo del autocontrol emocional en la infancia constituye un componente esencial para prevenir conductas impulsivas y promover una convivencia escolar armónica. La literatura señala que la regulación emocional es un proceso progresivo que se construye mediante la interacción social, el lenguaje y la participación en actividades significativas, entre ellas las lúdicas y artísticas (Piaget, 1962; Rabazo Méndez et al., 2008). Desde el enfoque de la educación emocional, la infancia se considera una etapa crítica para la adquisición de habilidades socioemocionales que favorecen la resolución de conflictos, la toma de decisiones responsables y la adaptación social (Carretero & Castelló, 2019; Goleman, 1995). Diversos estudios han examinado los componentes del autocontrol, entre los que destacan la inhibición conductual, la postergación de la gratificación y la regulación cognitiva de las emociones (Arrieta & Chaverri, 2019; Gross, 2015). Investigaciones como el "marshmallow test" y sus posteriores reinterpretaciones indican que la capacidad de un niño para regular impulsos depende no solo de factores individuales, sino también de la confiabilidad del ambiente y la consistencia del adulto (Chaverri et al., 2020; Kidd et al., 2013). La evidencia demuestra que dificultades en el autocontrol durante la niñez predicen riesgos en la adolescencia, incluidos problemas de atención y mayor probabilidad de consumo de sustancias (King et al., 2011). La teoría de la inteligencia emocional, desarrollada por Salovey y Mayer (1990) y ampliada por Goleman (1995, 1998), plantea que identificar, comprender y expresar emociones de manera adecuada contribuye de forma directa a la convivencia positiva. Gardner (1983, 2001) complementa este enfoque con las inteligencias interpersonal e intrapersonal, fundamentales para el manejo emocional. En este contexto, las actividades lúdicas y artísticas — como el juego simbólico, la música, la dramatización y la expresión plástica — constituyen medios eficaces para promover la autorregulación, pues permiten a los niños explorar emociones y ensayar estrategias de autocontrol en entornos seguros y motivadores (Garaigordobil, 2014; Quintero, 2016). La implementación de programas de aprendizaje socioemocional en el ámbito escolar ha mostrado resultados positivos en el comportamiento, el rendimiento académico y las habilidades sociales, lo cual evidencia la importancia de intervenciones tempranas e integrales (Durlak et al., 2011; Gertler et al., 2014). En consonancia, enfoques como la Disciplina Positiva fomentan la autorregulación desde prácticas respetuosas y colaborativas (Nelsen, 2006). En conclusión, el autocontrol emocional en la infancia se fortalece mediante experiencias educativas intencionadas que integran el juego, el arte y la interacción social. Estas prácticas permiten prevenir conductas impulsivas y consolidar una convivencia armónica, en línea con las recomendaciones internacionales para el desarrollo integral de la niñez (UNESCO, 2020; UNICEF, 2020).

Palabras clave: Autocontrol emocional, infancia, actividades lúdicas, actividades artísticas, convivencia escolar, inteligencia emocional, regulación de emociones.

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL SELF-CONTROL IN CHILDHOOD THROUGH PLAYFUL AND ARTISTIC ACTIVITIES AS A BASIS FOR PREVENTING IMPULSIVE BEHAVIORS AND PROMOTING HARMONIOUS COEXISTENCE.

Simone Helen Drumond Ischkanian
Gladys Nogueira Cabral
Sandro Garabed Ischkanian
Celine Maria de Sousa Azevedo
Francisca Araújo da Silva
Nívea Maria Costa Vieira
Silvana Nascimento de Carvalho
Gabriel Carvalho
Fabiane Bandeira Viana
Regina Daucia de Oliveira Braga

The development of emotional self-control in childhood constitutes an essential component for preventing impulsive behaviors and promoting harmonious coexistence in school environments. The literature indicates that emotional regulation is a progressive process constructed through social interaction, language, and participation in meaningful activities, including playful and artistic experiences (Piaget, 1962; Rabazo Méndez et al., 2008). From the perspective of emotional education, childhood is understood as a critical period for acquiring socio-emotional skills that facilitate conflict resolution, responsible decision-making, and social adaptation (Carretero & Castelló, 2019; Goleman, 1995). Several studies have examined the components of self-control, highlighting behavioral inhibition, delay of gratification, and the cognitive regulation of emotions (Arrieta & Chaverri, 2019; Gross, 2015). Research such as the "marshmallow test" and later reinterpretations suggest that a child's ability to regulate impulses depends not only on individual factors but also on environmental reliability and adult consistency (Chaverri et al., 2020; Kidd et al., 2013). Evidence further shows that difficulties in self-control during childhood predict risks in adolescence, including attention problems and a higher likelihood of substance use (King et al., 2011). The theory of emotional intelligence, developed by Salovey and Mayer (1990) and expanded by Goleman (1995, 1998), posits that identifying, understanding, and expressing emotions appropriately directly contributes to positive coexistence. Gardner (1983, 2001) complements this perspective with the interpersonal and intrapersonal intelligences, both fundamental to emotional management. In this context, playful and artistic activities—such as symbolic play, music, dramatization, and visual arts—serve as effective means to promote self-regulation, allowing children to explore emotions and practice self-control strategies in safe and motivating environments (Garaigordobil, 2014; Quintero, 2016). The implementation of socio-emotional learning programs in schools has yielded positive outcomes in behavior, academic performance, and social skills, demonstrating the importance of early and comprehensive interventions (Durlak et al., 2011; Gertler et al., 2014). Similarly, approaches such as Positive Discipline foster self-regulation through respectful and collaborative practices (Nelsen, 2006). In conclusion, emotional self-control in childhood is strengthened through intentional educational experiences that integrate play, art, and social interaction. Such practices help prevent impulsive behaviors and promote harmonious coexistence, aligning with international recommendations for holistic childhood development (UNESCO, 2020; UNICEF, 2020).

Keywords: Emotional self-control, childhood, playful activities, artistic activities, school coexistence, emotional intelligence, emotion regulation.

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo del autocontrol emocional en la infancia constituye un campo de estudio que interpela simultáneamente a la psicología, la pedagogía y las ciencias sociales. Diversas investigaciones subrayan que la capacidad de gestionar los estados internos y modular las reacciones conductuales emerge desde los primeros años como resultado de una interacción compleja entre maduración neuropsicológica y experiencias culturales (García, 2020). Esta interacción temprana permite que la niñez configure repertorios afectivos que influirán en su modo de convivir, expresarse y construir vínculos, otorgando al ámbito educativo una responsabilidad insoslayable.

La incorporación de actividades lúdicas dentro de los procesos formativos ofrece oportunidades privilegiadas para el reconocimiento y canalización de emociones. Estudios recientes indican que el juego no solo estimula la imaginación, sino que también promueve la autorreflexión afectiva, puesto que invita a interpretar roles, ensayar respuestas y afrontar tensiones simbólicas desde un espacio seguro (Quintero, 2016). Esta dimensión vivencial convierte el juego en un recurso pedagógico capaz de fortalecer la autorregulación y de contribuir a la cohesión social en contextos escolares diversos.

La expresión artística, por su parte, brinda un ámbito donde los niños pueden exteriorizar impulsos y traducir sus experiencias en formas sensibles. Investigaciones centradas en la creatividad infantil señalan que la producción simbólica genera procesos de integración emocional que facilitan la comprensión de los propios estados internos (Garaigordobil, 2014). Esta posibilidad de convertir lo vivido en color, movimiento o sonido enriquece la construcción del autocontrol y modifica la disposición hacia la convivencia colectiva.

La educación emocional se consolidó en las últimas décadas como un eje estratégico para orientar la práctica pedagógica hacia el bienestar integral. Trabajos de referencia demostraron que las competencias emocionales intervienen en la resolución de conflictos, la toma de decisiones y la preservación del clima escolar (Carretero & Castelló, 2019). Esta perspectiva redefine el papel de los docentes, quienes se convierten en mediadores que articulan experiencias de aprendizaje con procesos de desarrollo personal.

El concepto de autocontrol ha sido abordado desde distintas corrientes teóricas. La literatura contemporánea destaca su carácter multidimensional, al incluir procesos de inhibición, planificación, gestión atencional y regulación del afecto (Arrieta & Chaverri, 2019). Este entramado de funciones sugiere que la autorregulación no responde únicamente a mecanismos internos, sino a una estructura dinámica atravesada por las prácticas educativas y las relaciones interpersonales.

El clásico estudio sobre la postergación de la gratificación aportó evidencias significativas acerca de la relación entre expectativas ambientales y autocontrol. Investigaciones posteriores demostraron que la confianza en los adultos, la estabilidad contextual y la coherencia del entorno modulan la conducta infantil en situaciones de tentación o espera (Kidd et al., 2013). Estos hallazgos ponen de relieve la importancia de generar entornos escolares previsibles, sensibles y emocionalmente seguros.

Las dificultades de autorregulación durante la niñez pueden asociarse con trayectorias problemáticas en etapas posteriores. Estudios longitudinales muestran que los desajustes tempranos en el control atencional y emocional incrementan la probabilidad de comportamientos de riesgo en la adolescencia (King et al., 2011). Esta evidencia invita a valorar la intervención temprana como un factor protector imprescindible para el bienestar futuro.

La teoría de la inteligencia emocional proporcionó un marco para comprender cómo las habilidades afectivas influyen en la adaptación social. Autores pioneros sostienen que el reconocimiento, la comprensión y la expresión equilibrada de las emociones fortalecen la relación consigo mismo y con el entorno (Salovey & Mayer, 1990; Goleman, 1995). Estas capacidades se consolidan especialmente en la infancia, cuando las experiencias educativas adquieren un valor estructurante.

Desde la perspectiva de las inteligencias múltiples, la dimensión interpersonal e intrapersonal adquiere un papel central en la formación del autocontrol. Gardner argumentó que la comprensión del mundo emocional exige sensibilidad, introspección y conciencia social (Gardner, 1983, 2001). Este marco teórico amplía la mirada hacia la diversidad de habilidades que intervienen en la convivencia y en la resolución pacífica de conflictos.

La socialización constituye un proceso mediante el cual los niños aprenden a interpretar normas, regular expresiones y considerar la perspectiva de los otros. La investigación sociocultural sostiene que el lenguaje, como medio de construcción de significado, participa activamente en la configuración del autocontrol (Halliday, 1982). La palabra compartida actúa como puente entre emoción y pensamiento, favoreciendo la organización de la experiencia interna.

Los enfoques cognitivos de la escritura y la producción simbólica han mostrado que la planificación y revisión de ideas promueven formas superiores de regulación personal. Estudios sobre el proceso de redacción describen cómo los niños desarrollan estrategias de control mental al construir textos coherentes y expresivos (Hayes & Flower, 1980; Álvarez Angulo & Ramírez Bravo, 2006). Estas operaciones cognitivas se relacionan con habilidades que también sostienen la regulación emocional.

Las intervenciones educativas orientadas a fortalecer el desarrollo socioemocional han demostrado generar impactos duraderos. Meta-análisis recientes registraron mejoras notables en el comportamiento prosocial, la convivencia y el rendimiento académico cuando las escuelas incluyen programas estructurados de aprendizaje emocional (Durlak et al., 2011). Estos resultados legitiman la implementación sistemática de prácticas que integren el juego y el arte como recursos pedagógicos.

La educación temprana es considerada por diversos organismos internacionales como una herramienta esencial para la equidad y el bienestar infantil. Investigaciones realizadas en contextos vulnerables evidencian que las experiencias de estimulación emocional y cognitiva durante los primeros años producen beneficios sostenidos en la vida adulta (Gertler et al., 2014). Esta perspectiva reafirma la necesidad de políticas públicas que fortalezcan el desarrollo integral.

Prácticas pedagógicas centradas en el respeto y la cooperación contribuyen a generar climas educativos que promueven el autocontrol. La propuesta de Disciplina Positiva sostiene que las relaciones basadas en la empatía y la corresponsabilidad favorecen la interiorización de límites y la resolución constructiva de conflictos (Nelsen, 2006). Este enfoque modifica la función del adulto, que pasa de imponer normas a construirlas junto con los niños.

La comprensión del autocontrol emocional en la infancia se expande cuando se integran los aportes de la psicología, la pedagogía, la sociolingüística y las neurociencias. Investigaciones actuales destacan que el desarrollo humano implica una interacción constante entre disposiciones biológicas y prácticas sociales, en la que el juego y el arte actúan como catalizadores privilegiados (Tomasello, 2019; Thagard, 2019). Este entramado conceptual brinda los fundamentos para sostener que la promoción del autocontrol no constituye solo un objetivo formativo, sino una condición para la convivencia democrática y la construcción de comunidades escolares más humanizadas.

2. DESARROLLO

El estudio del autocontrol emocional en la infancia revela que los espacios lúdicos generan oportunidades privilegiadas para que los niños organicen impulsos y exploren respuestas alternativas a las tensiones cotidianas. Las investigaciones más influyentes sostienen que la interacción entre juego y regulación afectiva impulsa progresos relevantes en la capacidad de esperar, evaluar riesgos y contener reacciones precipitadas (Kidd et al., 2013). Tal articulación convierte la actividad lúdica en una plataforma donde el pensamiento se enraíza en la experiencia corporal y donde los niños entrenan disposiciones que más tarde sostendrán sus vínculos sociales.

La estructura interna del juego convoca dinámicas que exigen constancia, atención conjunta y una disposición a reconocer límites compartidos. La literatura psicológica indica que estas exigencias fortalecen habilidades vinculadas con la inhibición conductual y la comprensión de reglas sociales (Arrieta & Chaverri, 2019). El cumplimiento de turnos, la negociación de roles y la adaptación a sorpresas narrativas favorecen que los niños internalicen patrones de autocontrol sin percibirlos como imposiciones externas.

La dimensión simbólica del juego ofrece un campo fértil para la reelaboración de experiencias emocionales que, en otros contextos, podrían manifestarse a través de respuestas impulsivas. Estudios centrados en el desarrollo socioemocional subrayan que la recreación de situaciones de conflicto mediante personajes ficticios permite ensayar modos de intervenir en la realidad desde posiciones menos reactivas (Garaigordobil, 2014). Esta operación simbólica amplía la capacidad de interpretación del niño y nutre recursos internos para gestionar tensiones emergentes.

La presencia de adultos sensibles y atentos constituye un factor clave en la consolidación del autocontrol infantil. Teorías socioculturales han demostrado que la mediación pedagógica habilita la expansión de la zona de desarrollo próximo y promueve niveles más altos de autorregulación (Vygotsky, 1978). El acompañamiento afectivo invita al niño a reconocer sus emociones sin temor al juicio, generando condiciones para la toma de decisiones que integren razón y sentimiento.

La participación en actividades lúdicas guiadas por docentes con sensibilidad estética fomenta un ambiente donde el niño experimenta seguridad emocional y libertad creativa. Investigaciones contemporáneas destacan que estos climas incrementan la disposición a asumir retos, revisar errores y persistir en tareas complejas (Carretero & Castelló, 2019). Este proceso de autoevaluación contribuye a que los niños interpreten sus fallos como oportunidades de crecimiento, estabilizando la respuesta emocional frente a la frustración.

Las artes amplían el repertorio de experiencias que fortalecen la capacidad de regular impulsos. La literatura especializada señala que la pintura, la música, la modelación y la dramatización propician transformaciones profundas en la percepción emocional y facilitan modos

más equilibrados de exteriorizar tensiones (Garaigordobil, 2014). Estas prácticas funcionan como vías expresivas que permiten convertir estados internos densos en acciones constructivas.

La incorporación sistemática de lenguajes artísticos en la rutina escolar contribuye a crear un paisaje emocional donde las expresiones intensas encuentran canales seguros de manifestación. Estudios centrados en educación emocional argumentan que tales espacios favorecen la identificación y la denominación de sentimientos, habilidades que sostienen la autorregulación (Bello-Dávila et al., 2010). La práctica creativa convierte la energía afectiva en forma estética y libera el cuerpo de cargas que podrían derivar en reacciones impulsivas.

El valor de la música como modulador emocional ocupa un lugar destacado en múltiples investigaciones. Análisis neuropsicológicos sostienen que la estructura rítmica facilita la estabilización del tono afectivo y fortalece la capacidad de concentración prolongada (Gross, 2015). Esta cohesión entre ritmo y atención aumenta la habilidad del niño para mantener el foco en situaciones que requieren control interno.

Las artes escénicas, en particular el teatro infantil, introducen una experiencia singular en la construcción del autocontrol, ya que colocan al niño en un punto de equilibrio entre espontaneidad y disciplina. Los estudios narrativos muestran que la dramatización impulsa la empatía y genera una comprensión más profunda de la perspectiva ajena (Gardner, 1983). El tránsito entre personajes refuerza la contención emocional y alimenta la habilidad de interpretar matices afectivos.

En los procesos inclusivos, la ludicidad y el arte cobran un protagonismo aún mayor por su capacidad de adaptarse a la diversidad de estilos cognitivos y sensoriales. Investigaciones centradas en autismo han demostrado que actividades artísticas estructuradas pero flexibles disminuyen la irritabilidad y organizan la experiencia sensorial mediante patrones estables y previsibles (Gross, 2015). Estas propuestas proporcionan un puente comunicativo que favorece la comprensión social y la anticipación emocional.

La convivencia escolar se nutre de experiencias que integran expresión, escucha y cooperación. Los estudios sobre aprendizaje socioemocional indican que programas que incorporan juego y arte reducen la frecuencia de conflictos, incrementan conductas prosociales y fortalecen el clima institucional (Durlak et al., 2011). Estos resultados revelan que la regulación emocional no solo beneficia al individuo, sino que incide en la calidad de la vida colectiva.

El trabajo cooperativo en proyectos artísticos genera prácticas de reciprocidad que consolidan redes de apoyo entre los niños. Investigaciones recientes enfatizan que la colaboración estética favorece la responsabilidad compartida y la sensibilidad hacia la contribución del compañero (Álvarez Angulo & Ramírez Bravo, 2006). Esta experiencia comunitaria reduce la propensión a respuestas impulsivas y promueve una cultura de cuidado mutuo.

Las dinámicas grupales que incorporan expresión simbólica producen transformaciones importantes en la percepción que los niños tienen de sí mismos y de los demás. La literatura en psicología social plantea que la expresión creativa estimula la construcción de identidades más seguras y cooperativas (Bello-Dávila et al., 2010). Esta seguridad emocional fortalece la disposición a regular impulsos porque disminuye la necesidad de defenderse desde la agresividad.

El fortalecimiento de la autorregulación infantil involucra la convergencia entre sensibilidad pedagógica, diversidad de lenguajes expresivos y comprensión profunda de los procesos afectivos. Los estudios interdisciplinares subrayan que el desarrollo emocional se afianza cuando el niño experimenta continuidad entre sus vivencias, sus producciones creativas y la lectura empática de los adultos que lo acompañan (Garaigordobil, 2014). Esta coherencia vital establece bases sólidas para una convivencia sofisticada y respetuosa.

El panorama general evidencia que el juego y las artes no operan como actividades periféricas, sino como arquitecturas que sostienen el desarrollo integral de la infancia. La literatura más influyente coincide en que la autorregulación emocional emerge con mayor fuerza cuando las experiencias escolares permiten convertir la energía impulsiva en creación, diálogo y cooperación (Gardner, 1983). Este horizonte pedagógico proyecta una escuela capaz de formar sujetos con criterio, sensibilidad y equilibrio, preparados para convivir en sociedades complejas.

2.1. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN PARA EL DELINEAMIENTO DEL ARTÍCULO

La metodología que orienta el delineamiento del artículo se sustenta en un enfoque cualitativo concebido para explorar con detalle los procesos implicados en el desarrollo del autocontrol emocional infantil mediante prácticas lúdicas y artísticas. Diversos autores han mostrado que las aproximaciones cualitativas permiten comprender símbolos, significados y disposiciones afectivas desde la perspectiva de los sujetos y de los contextos que habitan (Soto-Herrera, 2022). Esta elección metodológica ofrece la posibilidad de interpretar las relaciones entre juego, emoción y convivencia escolar sin reducir la complejidad de los fenómenos a mediciones cuantitativas aisladas.

La revisión sistemática de literatura constituye la base del procedimiento investigativo y proporciona el corpus a partir del cual se construye el análisis interpretativo. Estudios recientes enfatizan que los métodos bibliográficos resultan esenciales para identificar tradiciones teóricas, vacíos conceptuales y tensiones epistemológicas presentes en el campo educativo (Álvarez Angulo & Ramírez Bravo, 2006). Esta revisión integró fuentes de SciELO, RedALyC, Dialnet, Google Scholar, Web of Science y Scopus, con el fin de garantizar un mapeo amplio y actualizado de la producción científica relacionada con la autorregulación emocional en la infancia.

La selección de documentos se realizó a partir de criterios que privilegiaron relevancia temática, calidad metodológica y contribución teórica. Investigaciones sobre educación emocional, ludicidad, artes en la infancia y convivencia escolar fueron incluidas cuando cumplían con estándares de rigor reconocidos en la literatura (Bello-Dávila et al., 2010). El conjunto final de obras permitió analizar diversos enfoques provenientes de la psicología del desarrollo, la pedagogía crítica, la neurociencia y los estudios socioculturales.

Para organizar el material recopilado, se diseñó un sistema de categorías que funcionó como eje para la lectura interpretativa. Este procedimiento, ampliamente recomendado en estudios cualitativos, permite identificar patrones y contrastes entre perspectivas teóricas divergentes (Carretero & Castelló, 2019). Las categorías se centraron en el juego como herramienta de autorregulación, el papel de las artes en la expresión emocional, la convivencia escolar y las necesidades de inclusión de niños con perfiles diversos.

Durante la lectura analítica, se examinaron conexiones entre experiencias lúdico-artísticas y mecanismos de autocontrol emocional. Investigaciones clásicas sobre el desarrollo infantil subrayan que la actividad simbólica, el juego de roles y la expresión creativa están vinculados con la regulación afectiva y con la contención de impulsos (Piaget, 1962). Estas ideas permitieron establecer un puente entre la teoría del desarrollo y los hallazgos contemporáneos sobre educación emocional.

El tratamiento documental de las fuentes implicó la comparación sistemática entre conceptos provenientes de distintas corrientes. Investigaciones sobre inteligencia emocional, por ejemplo, destacan la importancia de habilidades como el reconocimiento de emociones, la autorregulación y la empatía (Salovey & Mayer, 1990). Este marco teórico dialogó con estudios pedagógicos que señalan la relevancia del ambiente escolar como espacio regulador de la conducta impulsiva.

Para evitar sesgos, se incorporaron perspectivas que analizan experiencias en contextos de inclusión, particularmente relacionadas con el trastorno del espectro autista. La literatura en neuropsicología ha demostrado que prácticas artísticas estructuradas pueden regular la sobrecarga sensorial y potenciar la autorregulación en estos estudiantes (Gross, 2015). Este enfoque enriqueció la metodología al considerar diversidad funcional y afectiva.

La reflexión interpretativa también contempló estudios vinculados a la postergación de la gratificación, un componente fundamental del autocontrol. Investigaciones experimentales han demostrado que la confianza en el entorno influye en la capacidad de los niños para esperar recompensas futuras y moderar la impulsividad (Chaverri et al., 2020). Estos aportes permitieron articular la dimensión emocional con la dimensión cognitiva en el análisis metodológico.

Las estrategias de categorización empleadas facilitaron la construcción de una narrativa crítica capaz de integrar hallazgos dispersos en una argumentación coherente. Autores dedicados a la educación emocional reconocen que la interpretación contextualizada es esencial para comprender

cómo los niños internalizan prácticas que fortalecen la convivencia (Quintero, 2016). La metodología respondió a esta demanda articulando teoría, evidencia y reflexión pedagógica.

La inclusión de estudios de corte sociocultural permitió explorar la influencia de la mediación docente en el fortalecimiento del autocontrol infantil. Investigaciones influyentes señalan que el acompañamiento afectivo y la organización del entorno determinan la calidad del aprendizaje emocional (Vygotsky, 1978, citado por Rabazo Méndez et al., 2008). Estos elementos fueron incorporados para orientar la interpretación del material bibliográfico hacia una comprensión relacional del fenómeno.

Al examinar prácticas escolares, se incorporaron investigaciones que evalúan programas de aprendizaje socioemocional. Metaanálisis recientes sostienen que la implementación sistemática de actividades emocionales reduce conductas disruptivas y mejora la interacción entre pares (Durlak et al., 2011). Esta evidencia fortaleció la dimensión aplicada del análisis metodológico.

La triangulación entre fuentes empíricas, teóricas y documentales permitió robustecer la validez interpretativa. Estudios sobre convivencia escolar indican que los enfoques que integran ludicidad y arte generan climas más colaborativos y afectivamente seguros (Gina Padilla Jaraba & Valdés Ocampo, 2019). Este cruce de perspectivas apoyó la construcción de inferencias sólidas sobre la relevancia del tema.

Para asegurar consistencia conceptual, se revisaron marcos teóricos vinculados con la Inteligencia Múltiple y la relación entre arte y cognición. Investigaciones provenientes de la psicología cognitiva argumentan que las artes enriquecen los sistemas de representación y potencian el razonamiento afectivo (Gardner, 1983). Estos fundamentos respaldaron el análisis metodológico orientado al estudio de la creatividad como vía de autorregulación.

Tabla 1: Relación entre el tema de investigación y los aportes de los autores seleccionados.

Autores	Aportes principales relacionados con el tema de investigación
Álvarez Angulo & Ramírez Bravo (2006)	Contribuyen al estudio de la producción textual y a la comprensión del lenguaje como medio para expresar y organizar emociones, aspecto esencial para el desarrollo del autocontrol infantil.
Arrieta & Chaverri (2019)	Analizan los componentes del autocontrol y ofrecen bases conceptuales para comprender cómo la autorregulación se manifiesta en la infancia.
Bello-Dávila et al. (2010)	Exploran la educación de la inteligencia emocional, enfatizando su relevancia en contextos escolares para prevenir conductas impulsivas.
Carretero & Castelló (2019)	Abordan la educación emocional y las competencias sociales, fundamentales para la convivencia armoniosa en la niñez.
Chaverri et al. (2020)	Demuestran que la postergación de la gratificación depende tanto de factores individuales como del entorno, elemento clave para el autocontrol en actividades lúdicas.
Durlak et al. (2011)	Evidencian los efectos positivos de los programas de aprendizaje socioemocional, importantes para consolidar prácticas pedagógicas basadas en el arte y el juego.

Garaigordobil (2014)	Presenta programas psicológicos efectivos para el desarrollo emocional y social mediante dinámicas participativas y creativas.
Gardner (1983, 2001)	Propone las inteligencias múltiples, entre ellas la intrapersonal e interpersonal, relacionadas con la regulación emocional infantil.
García (2020)	Reafirma la importancia de fortalecer la educación emocional desde los primeros años de vida.
Gertler et al. (2014)	Ofrecen evidencia sobre el impacto a largo plazo de intervenciones tempranas basadas en estimulación y actividades significativas.
Padilla Jaraba & Valdés Ocampo (2019)	Destacan la inteligencia emocional como pilar para la convivencia escolar y la mediación de conflictos.
Goleman (1995, 1998)	Fundamenta la teoría de la inteligencia emocional y su rol en la regulación de impulsos y la interacción social positiva.
Gross (2015)	Propone modelos contemporáneos de regulación emocional aplicables al análisis de comportamientos infantiles.
Halliday (1982)	Explica el lenguaje como sistema semiótico y social, base para comprender la expresión emocional en actividades artísticas.
Hayes & Flower (1980)	Su teoría del proceso cognitivo de la escritura aporta al estudio de cómo los niños estructuran ideas y emociones.
Kidd et al. (2013)	Muestran que el autocontrol infantil depende de la confiabilidad del ambiente, un factor clave en contextos educativos lúdicos.
King et al. (2011)	Relacionan problemas de autocontrol infantil con riesgos en la adolescencia, respaldando la necesidad de intervenciones tempranas.
Lerner et al. (2015)	Analizan la relación entre emoción y toma de decisiones, útil para comprender comportamientos impulsivos en la niñez.
Mayer, Salovey & Caruso (2008)	Amplían el modelo de inteligencia emocional, relevante para el diseño de actividades educativas que potencian el autocontrol.
Monjaras (2013)	Desarrolla un programa específico para el autocontrol infantil, contribuyendo con estrategias pedagógicas aplicables.
Nelsen (2006)	Presenta la Disciplina Positiva, enfoque que fomenta la autorregulación desde el respeto y la cooperación.
Piaget (1962)	Explica el papel del juego simbólico en el desarrollo cognitivo y emocional, eje teórico del presente estudio.
Quintero (2016)	Relaciona lúdica, emoción y convivencia, destacando su valor para ambientes escolares armoniosos.
Rabazo Méndez et al. (2008)	Ofrecen aportes desde la psicología sociocultural para comprender el desarrollo emocional mediante interacción y lenguaje.
Salovey & Mayer (1990)	Introducen el concepto de inteligencia emocional, fundamental para estudiar la autorregulación.
Serrano & García Álvarez (2010)	Analizan el autocontrol en adolescentes, aportando referencias comparativas con etapas previas del desarrollo.
Soto-Herrera (2022)	Proporciona orientaciones metodológicas y de estructura académica relevantes para la construcción del artículo.
Thagard (2019)	Relaciona mente y sociedad, ofreciendo fundamentos teóricos sobre la interacción entre emociones y contextos culturales.
Thaler & Sunstein (2009)	Aportan el enfoque de “nudge”, útil para comprender cómo el entorno puede incentivar elecciones más autorreguladas.
Todd & Gigerenzer (2012)	Diseñan el modelo de racionalidad ecológica, que ayuda a analizar cómo los niños toman decisiones en situaciones lúdicas.
Tomasello (2019)	Explica el desarrollo social y cognitivo desde una perspectiva evolutiva, vinculada a la cooperación infantil.
UNESCO (2020)	Establece directrices internacionales para el desarrollo socioemocional en la educación.

UNICEF (2020)	Presenta datos sobre la situación de la infancia, reforzando la importancia de intervenciones educativas tempranas.
Varona (2010)	Aporta fundamentos teóricos sobre educación emocional aplicables al estudio del autocontrol.

Fuente: Ischkanian, S. H. D., Cabral, G. N., Ischkanian, S. G., Azevedo, C. M. de S., Araújo da Silva, F., Costa Vieira, N. M., Nascimento de Carvalho, S., Carvalho, G., Bandeira Viana, F., & Oliveira Braga, R. D. (2025).

La fase final del proceso metodológico consistió en consolidar una síntesis crítica que permitiera comprender cómo las distintas dimensiones del fenómeno convergen en la prevención de conductas impulsivas. Investigaciones sociocognitivas plantean que las emociones influyen de manera directa en la toma de decisiones y en los modos de interacción interpersonal (Lerner et al., 2015). Este reconocimiento aportó coherencia al marco analítico que sustenta el artículo.

El enfoque adoptado permitió construir una lectura rigurosa y profunda del problema investigado, evidenciando conexiones entre juego, arte, emoción y convivencia. Los trabajos revisados coinciden en que la expresión creativa y la actividad lúdica son estrategias potentes para cultivar estabilidad emocional en la infancia (García, 2020). Este horizonte metodológico habilitó un análisis que integra teoría, práctica y reflexión sobre la formación emocional temprana.

La metodología cualitativa, articulada con la revisión sistemática de literatura, permitió delinear un estudio capaz de abarcar la complejidad del autocontrol infantil desde múltiples perspectivas. Las investigaciones consultadas señalan que la regulación afectiva constituye una habilidad indispensable para la construcción de relaciones sociales equilibradas y ambientes escolares propicios para el aprendizaje (Goleman, 1995). Este proceso concluyó en un marco metodológico que responde al propósito de comprender la autorregulación como una construcción cultural, emocional y pedagógica.

2.2. LA CREACIÓN SIMBÓLICA COMO FUNDAMENTO PARA LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL

La creación simbólica en la infancia constituye un terreno fértil donde las emociones encuentran un cauce expresivo capaz de transformar tensiones internas en material significativo. Gardner (2001) subraya que la producción estética abre posibilidades de reorganización cognitiva que inciden directamente en la maduración emocional. Este encuentro entre imaginación y sensibilidad convierte el acto creativo en un espacio privilegiado para elaborar conflictos y explorar alternativas de respuesta ante situaciones desafiantes.

El proceso simbólico posibilita que el niño convierta vivencias dispersas en configuraciones visuales, sonoras o narrativas que otorgan estructura a impulsos que, sin mediación, podrían derivar en conductas reactivas. García (2020) describe cómo la actividad artística se vuelve un soporte de elaboración que ofrece distancia emocional suficiente para nombrar y reorganizar estados afectivos.

En este tránsito del afecto al símbolo se construyen los cimientos de una autorregulación cada vez más autónoma.

La representación estética invita al niño a transitar por ritmos, imágenes y metáforas que operan como dispositivos de contención emocional. Gross (2015) destaca que las estrategias de regulación más eficaces son aquellas que permiten reinterpretar la experiencia antes de que el impulso domine la conducta. La producción artística cumple este papel al brindar un escenario imaginativo donde la emoción se vuelve materia manipulable.

El juego expresivo favorece el desplazamiento del foco emocional hacia un territorio donde la creatividad resignifica lo vivido. Goleman (1995) explica que el reconocimiento y la gestión de las emociones requieren un andamiaje que facilite su identificación sin caer en la descarga inmediata. La actividad simbólica ofrece este soporte, ya que invita a reflexionar sobre los sentimientos a través del color, la forma o la secuencia narrativa.

La participación en experiencias estéticas introduce una temporalidad distinta, indispensable para atenuar la impulsividad infantil. Goleman (1998) sostiene que la demora en la reacción es una habilidad que se fortalece cuando existe un espacio intermedio entre la emoción y la respuesta. La creación simbólica instituye precisamente ese intervalo, un lapso donde la imaginación reorganiza lo que inicialmente aparece como turbulencia.

Las artes plásticas proveen un entorno donde el error no representa amenaza, sino punto de partida para experimentar nuevos caminos expresivos. Gina Padilla Jaraba y Valdés Ocampo (2019) observan que ambientes pedagógicos sensibles a la dimensión emocional promueven la seguridad afectiva necesaria para explorar sin miedo al juicio. Esa confianza habilita a los niños a abordar sensaciones complejas y a encontrar salidas creativas a situaciones que, fuera del espacio artístico, podrían desencadenar reacciones impulsivas.

El modelado con arcilla, la pintura gestual o el collage generan oportunidades para que los niños transformen inquietudes en configuraciones visuales cargadas de sentido. Gardner (2001) indica que los modos simbólicos amplían la capacidad de introspección y permiten leer la realidad interna con mayor sutileza. Cuando la emoción se vuelve forma, también se vuelve inteligible, y esa inteligibilidad fortalece el autocontrol.

La dramatización constituye otra vía de autorregulación, pues permite que los niños asuman roles, proyecten emociones y ensayen diferentes maneras de resolver tensiones. García (2020) resalta que el teatro infantil estimula la empatía al situar a los participantes en perspectivas diversas. Esta multiplicidad de miradas nutre la capacidad de anticipar consecuencias y moderar respuestas impulsivas.

El relato oral y la narración gráfica convierten la emoción en historia. Gross (2015) describe que la regulación cognitiva de los afectos exige procesos de reinterpretación que la narración facilita

con singular eficacia. Cuando el niño narra, reordena, selecciona y atribuye significado, acciones que modulan su vivencia emocional y reducen la intensidad del impulso inicial.

Las prácticas artísticas no solo influyen en el plano individual, sino que impactan directamente en la convivencia colectiva. Gertler et al. (2014) demostraron que intervenciones tempranas centradas en la estimulación y el desarrollo emocional fomentan comportamientos más cooperativos y sostenidos en el tiempo. La creación simbólica, al promover expresión y autorreflexión, favorece relaciones escolares más estables y respetuosas.

El trabajo colaborativo en talleres artísticos introduce dinámicas de negociación, turnos y acuerdos que fortalecen la regulación mutua. Goleman (1995) argumenta que la competencia emocional incluye la capacidad de modular conductas en función del bienestar común. Cuando la producción simbólica se realiza en grupo, cada niño aprende a coordinar su expresión con la de los demás, creando un equilibrio entre individualidad y responsabilidad colectiva.

La observación de producciones ajenas amplía la comprensión emocional, pues confronta al niño con formas diversas de representar sentimientos semejantes. Gina Padilla Jaraba y Valdés Ocampo (2019) destacan que esta apertura perceptiva incrementa la tolerancia y reduce reacciones defensivas. Al comprender que existen múltiples maneras de vivenciar una situación, se atenúa el impulso de responder de manera abrupta o hostil.

La exposición periódica a prácticas simbólicas robustece la capacidad reflexiva, condición necesaria para la regulación emocional sostenida. Gardner (2001) señala que el pensamiento se nutre de lenguajes múltiples que actúan como puentes entre intuición y razonamiento. Este entrelazamiento cognitivo-estético genera una musculatura mental que contribuye al autocontrol y a la estabilidad afectiva.

Tabla 2: Actividades lúdicas y creativas para fortalecer la autorregulación emocional mediante la creación simbólica.

N.º	Actividad lúdica / creativa	Propósito emocional	Proceso simbólico involucrado
1	Pintura libre con témperas	Canalizar tensiones y reducir impulsividad	Transformación de emociones en color y trazo
2	Modelado con arcilla	Aumentar la tolerancia a la frustración	Dar forma física a sensaciones internas
3	Teatro de sombras	Explorar miedos y deseos	Proyección simbólica de imágenes internas
4	Collage emocional	Identificar y nombrar estados afectivos	Construcción visual de narrativas afectivas
5	Danza espontánea	Regular energía corporal y expresividad	Traducción del estado emocional al movimiento
6	Cajas de emociones (objetos y relatos)	Reconocer estados de ánimo	Representación metafórica mediante objetos
7	Dramatización de cuentos	Ensayar respuestas emocionales alternativas	Encarnar personajes para reorganizar conflictos

8	Máscaras expresivas	Exteriorizar emociones difíciles	Materialización del "rostro" simbólico da emoção
9	Pintura con esponjas o dedos	Facilitar la descarga emocional regulada	Representación sensorial de impulsos
10	Esculturas con materiales reciclados	Estimular flexibilidad cognitiva	Resignificación de objetos cotidianos
11	Libro personal de emociones	Fortalecer la autorreflexión	Construcción narrativa de experiências emocionais
12	Mural colectivo	Melhorar convivencia e cooperación	Producción simbólica conjunta
13	Teatro de marionetas	Elaborar conflictos interpersonales	Externalización de voces internas
14	Mandalas pintadas	Favorecer calma y concentración	Organización rítmica del mundo interno
15	Cuentos inventados por los niños	Ejercitar control inhibitorio	Simbolización verbal de tensiones
16	Música con instrumentos caseros	Regular intensidad emocional	Traducción sonora del estado interno
17	Jardín sensorial o mini huerto	Reducir ansiedad y inquietud	Simbolizar cuidados y procesos vitales
18	Juegos de construcción (bloques, lego)	Fortalecer planificación y autocontrol	Representación estructural de ideas y emociones
19	Fotografías con significado emocional	Favorecer insight emocional	Asociación simbólica entre imagen y vivencia
20	"El rincón del artista" (espacio permanente)	Crear hábitos de autoregulación	Uso del símbolo como mediador constante

Fuente: Ischkanian, S. H. D., Cabral, G. N., Ischkanian, S. G., Azevedo, C. M. de S., Araújo da Silva, F., Costa Vieira, N. M., Nascimento de Carvalho, S., Carvalho, G., Bandeira Viana, F., & Oliveira Braga, R. D. (2025).

Las escuelas que incorporan la creación artística como eje estructural de su proyecto pedagógico observan mejoras en la convivencia, la concentración y el bienestar emocional. García (2020) evidencia que los entornos educativos sensibles a la expresión simbólica promueven climas de confianza donde los conflictos se tramitan sin recurrir a respuestas precipitadas. La autorregulación surge entonces como resultado de una cultura institucional que valora la creatividad como vía de crecimiento integral.

La creación simbólica, al convertir la emoción en lenguaje y el impulso en posibilidad estética, integra dimensiones cognitivas, sociales y afectivas que sostienen el desarrollo infantil. Gross (2015) afirma que la regulación emocional se consolida cuando las experiencias cotidianas encuentran marcos interpretativos que permiten reorganizar el mundo interno. La actividad artística ofrece justamente ese marco, configurando una vía poderosa para fortalecer la autorregulación y construir relaciones más armónicas y estables.

2.3. EL JUEGO ESTRUCTURADO COMO BASE PARA LA INHIBICIÓN DE RESPUESTAS IMPULSIVAS

El juego organizado mediante reglas claras constituye un escenario privilegiado para modelar conductas infantiles orientadas hacia una participación más reflexiva. La estructura normativa delimita los márgenes de la acción y otorga un sentido de orden que reorganiza la energía emocional de los jugadores. Halliday (1982) sostiene que toda práctica social se articula por sistemas simbólicos que configuran el comportamiento, lo que explica por qué el juego estructurado se transforma en un microespacio de autorregulación.

Las dinámicas que requieren turnos y secuencias programadas fomentan una vigilancia más precisa sobre el propio comportamiento. Hayes y Flower (1980) evidencian que los procesos cognitivos se despliegan con mayor complejidad cuando el individuo debe anticipar consecuencias y revisar decisiones, lo cual favorece la contención de impulsos. Bajo este marco, el juego se convierte en un entrenamiento continuo que fortalece la capacidad de detenerse antes de actuar.

La experiencia de esperar el turno instala un ritmo distinto al de la reacción inmediata. Kidd et al. (2013) demostraron que la postergación de la gratificación depende de la confianza en la estabilidad del entorno, lo que revela el valor formativo de juegos previsibles y consistentes. Al interiorizar que la espera no implica pérdida, la infancia construye nociones más maduras sobre el vínculo entre deseo y acción.

Las metas cooperativas presentes en numerosos juegos infantiles multiplican las posibilidades de activar procesos de regulación emocional. Lerner et al. (2015) explican que la toma de decisiones está modulada por afectos y valoraciones sociales, fenómeno que se observa cuando los niños ajustan sus respuestas para sostener la colaboración. La interacción lúdica favorece, por tanto, la sustitución de impulsos competitivos por iniciativas de coordinación.

Los juegos de tablero o de reglas verbales propician elecciones meditadas que desplazan progresivamente la impulsividad. King et al. (2011) demostraron que problemas de autocontrol en edades tempranas predicen conductas de riesgo posteriores, lo que ilumina el papel preventivo de estas experiencias. Cada movimiento requiere ponderación, y esta exigencia intelectual disminuye respuestas abruptas.

El carácter estable de las normas genera un marco emocional seguro donde la conducta puede reorganizarse. La psicología del desarrollo reconoce que la seguridad simbólica es un motor fundamental para la autorregulación, y Halliday (1982) destaca que los sistemas normativos contribuyen a expandir la conciencia sobre la propia acción. El juego se transforma, por ello, en un dispositivo social que orienta la contención.

La negociación que emerge durante las disputas constructivas amplía la comprensión de los efectos del propio comportamiento, al convertir cada desacuerdo en una ocasión para observar las consecuencias emocionales de las elecciones individuales. Hayes y Flower (1980) señalan que la planificación cognitiva se ajusta constantemente cuando el sujeto enfrenta situaciones que exigen reconsideración, idea que adquiere especial relevancia cuando los participantes revisan acuerdos previos para sostener la continuidad del juego. Este proceso favorece una reflexión inmediata sobre los impulsos iniciales, puesto que cada intervención debe integrarse en un entramado compartido que depende del equilibrio entre intereses personales y necesidades grupales.

La impulsividad pierde espacio frente a la exigencia de mantener la coherencia colectiva, generando un ambiente donde la toma de decisiones se transforma en un acto deliberado y sensible a los estados afectivos presentes.

La presencia del moderador organiza emocionalmente la experiencia, ya que introduce un punto de referencia estable que ayuda a contener tensiones y a favorecer interpretaciones más equilibradas de las conductas en juego. Hayes y Flower (1980) destacan que los procesos cognitivos se perfeccionan cuando existe retroalimentación oportuna, lo que se evidencia cuando el moderador interviene para orientar la comprensión del conflicto sin anular la autonomía de los niños y niñas. Su función no se limita a mediar disputas, sino que también promueve una observación más fina de las emociones involucradas, invitando a diferenciar frustraciones momentáneas de patrones más amplios de relación. Al promover un ritmo pausado y un marco de seguridad afectiva, el moderador facilita que los participantes toleren la espera, sostengan la mirada del otro y organicen sus respuestas con mayor claridad, fortaleciendo procesos de autorregulación indispensables para la convivencia.

Table 3 – Actividades de juego estructurado para la inhibición de respuestas impulsivas.

Actividad estructurada	Propósito regulador	Habilidades desarrolladas
1. “Semáforo de acciones”	Favorecer la pausa antes de actuar mediante señales codificadas.	Control inhibitorio, tiempo de espera, autorreflexión.
2. Dominó cooperativo	Requerir turnos y acuerdos en cada jugada.	Paciencia, negociación, cooperación.
3. Construcción por turnos con bloques	Establecer secuencias fijas de participación.	Anticipación, autorregulación motora, planificación.
4. Carrera de obstáculos con instrucciones previas	Contener la impulsividad durante la ejecución.	Atención sostenida, inhibición motriz, seguimiento de reglas.
5. Juegos de mesa (Ludo, Serpientes y Escaleras)	Mantener orden de turnos y aceptar el azar.	Tolerancia a la frustración, espera, regulación emocional.
6. “Simón dice”	Exigir obediencia selectiva a instrucciones verbales.	Escucha activa, autocontrol, procesamiento inhibitorio.
7. Ajedrez o mini-ajedrez	Obligar a prever movimientos antes de realizarlos.	Pensamiento estratégico, toma de decisiones, autocontrol.
8. “Stop” o “Alto”	Detenerse ante señales preestablecidas.	Pausa cognitiva, freno inhibitorio, atención.

9. Memoria de cartas estructurada	Exigir lentitud y precisión en la selección de cartas.	Concentración, gestión de impulsos, paciencia.
10. Juegos de clasificación con tiempo	Ordenar piezas siguiendo criterios específicos.	Organización mental, secuenciación, disciplina cognitiva.
11. Circuitos de relevos	Esperar el turno para continuar la dinámica.	Coordinación grupal, control motriz, inhibición.
12. Teatro guiado por guion	Seguir roles e interacciones preestablecidas.	Expresión regulada, autorregulación emocional, interpretación.
13. "Pausa musical" (stop dance)	Parar el movimiento inmediatamente al detenerse la música.	Control motor, atención auditiva, autocontrol impulsivo.
14. Juegos de rol con reglas estrictas	Limitar comportamientos a papeles definidos.	Regulación social, empatía, moderación emocional.
15. Torre Jenga en equipos	Realizar movimientos lentos y precisos.	Control motor fino, paciencia, manejo de ansiedad.
16. Secuencias de instrucciones ("Primero… luego…")	Requerir cumplimiento paso a paso.	Planificación, disciplina cognitiva, inhibición.
17. Trayectorias con cinta adhesiva en el piso	Caminar siguiendo líneas sin salirse.	Coordinación, autocontrol corporal, foco atencional.
18. "Carrera del huevo en la cuchara"	Gestionar movimientos delicados sin correr.	Regulación motora, concentración, contención del impulso.
19. Tiro al blanco con puntuación	Ajustar fuerza y precisión antes de ejecutar.	Control motor, cálculo, moderación emocional.
20. Juego "Pasar la pelota por turnos"	Regular la emoción para no interrumpir el flujo del grupo.	Ritmo social, escucha, inhibición interpersonal.

Fuente: Ischkanian, S. H. D., Cabral, G. N., Ischkanian, S. G., Azevedo, C. M. de S., Araújo da Silva, F., Costa Vieira, N. M., Nascimento de Carvalho, S., Carvalho, G., Bandeira Viana, F., & Oliveira Braga, R. D. (2025).

Las situaciones en las que se debe reiniciar la partida, reorganizar piezas o replantear rutas fortalecen la resistencia afectiva ante la frustración. Lerner et al. (2015) muestran que las emociones moldean las decisiones incluso cuando parecen irrelevantes, lo cual explica por qué los errores dentro del juego se convierten en oportunidades de ajuste. La infancia descubre que no todo contratiempo exige una reacción inmediata.

El carácter ritual de muchos juegos tradicionales introduce al niño en prácticas comunitarias que refuerzan la estabilidad emocional. King et al. (2011) subrayan que la falta de mecanismos internos de autocontrol favorece conductas problemáticas más adelante, razón que resalta el aporte de rituales lúdicos consecutivos. La temporalidad compartida ofrece límites afectivos firmes.

Los juegos cooperativos consolidan vínculos que desplazan la centralidad del interés individual. Halliday (1982) destaca que la acción social compartida amplía el sentido de pertenencia, fenómeno que influye en la inhibición de respuestas impulsivas. Participar en una meta conjunta invita a regular la emocionalidad para no perjudicar el equilibrio grupal.

La repetición sostenida de turnos establece un hábito de pausa reflexiva. Hayes y Flower (1980) explican que los procesos de autorregulación requieren una vigilancia constante del propio pensamiento, condición que se activa cuando la infancia incorpora la noción de espera como parte del juego. Esta pausa interior se convierte en el cimiento de la inhibición.

La estructura lúdica moviliza el lenguaje como herramienta para coordinar la convivencia emocional. Halliday (1982) afirma que el significado surge de los usos sociales de la lengua, y el intercambio verbal durante el juego funciona como un regulador del comportamiento. Nombrar acciones, solicitar aclaraciones o renegociar reglas reduce la probabilidad de respuestas impulsivas.

Los desafíos progresivos presentes en muchos juegos requieren mantener la calma frente al error. Kidd et al. (2013) subrayan que la percepción de un ambiente estable incrementa la capacidad de tomar decisiones no impulsivas, lo que refuerza la pertinencia de juegos estructurados con niveles ascendentes. El error se convierte en parte del proceso, no en un detonante emocional.

La anticipación necesaria para planificar movimientos fortalece la capacidad de pensar antes de actuar. Lerner et al. (2015) mostraron que el vínculo entre emoción y decisión es indisociable, y esta interacción se evidencia cuando la infancia regula entusiasmo o frustración para sostener la estrategia. La moderación emocional emerge como requisito del progreso lúdico.

Las interacciones entre pares dentro de juegos regulados transforman el espacio lúdico en un laboratorio social donde se ensayan modos de convivencia. King et al. (2011) advierten que la ausencia de autocontrol en etapas tempranas impacta la conducta futura, lo que refuerza la importancia de experiencias sistemáticas que ejerciten la inhibición. El juego estructurado posibilita que la pausa, y no la reacción impulsiva, se convierta en la respuesta natural.

2.4. LA CONSTRUCCIÓN DE LA ATENCIÓN SOSTENIDA MEDIANTE ACTIVIDADES ARTÍSTICAS

La atención sostenida en la infancia surge como una disposición psíquica que requiere experiencias reiteradas de concentración significativa para consolidarse. Las investigaciones sobre inteligencia emocional indican que la regulación de los procesos atencionales se articula con la capacidad de reconocer estados internos y organizar respuestas proporcionalmente ajustadas, lo cual vincula directamente atención y autorregulación emocional (Mayer et al., 2008). Las propuestas artísticas proporcionan un campo fértil para que la mente infantil permanezca enfocada en un objetivo que demanda continuidad y elaboración.

Las actividades que involucran pintura o dibujo suelen convocar un tipo de observación que se aleja de estímulos efímeros y dispersivos. Piaget (1962) subraya que el niño prolonga su acción cuando encuentra un desafío que integra asimilación y acomodación, proceso evidente en el acto de

representar gráficamente elementos del mundo. Este compromiso cognitivo prolongado sostiene el desarrollo de trayectorias atencionales más estables.

El uso de materiales plásticos durante la modelación estimula una cadencia interna que orienta gestos intencionales. Estudios sobre autocontrol en la infancia demuestran que las tareas que exigen manipulación lenta y coordinada fortalecen la capacidad de monitorear impulsos (Monjaras, 2013). La atención, en este contexto, se convierte en el eje organizador de las acciones, permitiendo una integración armónica entre motricidad fina y planificación mental.

La música, por su naturaleza temporal, invita al niño a acompañar ritmos que se despliegan a lo largo de la experiencia sonora. Mayer et al. (2008) muestran que la gestión de las emociones está profundamente ligada a la capacidad de sintonizarse con patrones externos sin perder la estabilidad interna. La atención sostenida surge cuando el niño regula sus respuestas para mantener el flujo rítmico con el grupo o con el instrumento que manipula.

La preferencia infantil por las narrativas visuales también contribuye a ciclos de concentración más prolongados. Piaget (1962) describe que el juego simbólico evoluciona cuando el niño transforma estímulos en representaciones duraderas. Cada composición artística amplía el tiempo de permanencia psíquica en una tarea, alentando la continuidad y el refinamiento progresivo.

La repetición de movimientos intencionales presente en técnicas de pintura estimula una vigilancia delicada sobre cada gesto. La literatura sobre disciplina constructiva refuerza que los procedimientos sistemáticos fortalecen el orden interno, requisito fundamental para prácticas autorreguladas (Nelsen, 2006). La atención, a lo largo de este proceso, funciona como un guardián que orienta la cadencia de los movimientos.

El involucramiento con colores, texturas y formas lleva al niño a organizar mentalmente elecciones que no pueden hacerse de manera impulsiva. Estudios sobre autocontrol infantil demuestran que las tareas que exigen decisiones graduales favorecen el equilibrio entre intención y ejecución (Monjaras, 2013). El foco se solidifica cuando el niño evalúa las consecuencias estéticas de cada acción.

El dibujo de observación introduce desafíos que requieren discriminación minuciosa de detalles y permanencia prolongada frente al objeto representado. Piaget (1962) argumenta que la estabilidad de la atención depende de la capacidad de coordinar esquemas sensoriomotores con esquemas representativos. Cada trazo se transforma en una afirmación de la presencia cognitiva del niño ante la tarea.

Las prácticas musicales colectivas favorecen una atención compartida que opera como mediadora de la convivencia. Mayer et al. (2008) describen que la inteligencia emocional integra percepción propia y orientación hacia el otro, combinación esencial para experiencias artísticas en grupo. El niño regula tanto su participación como el impacto de sus conductas en el conjunto.

La creación de secuencias rítmicas o gestuales contribuye a un dominio progresivo de la temporalidad interna. Monjaras (2013) identificó que las actividades secuenciales ayudan en el desarrollo de comportamientos más deliberados, disminuyendo respuestas precipitadas. La atención se transforma en un espacio interno capaz de sostener acciones con inicio, desarrollo y fin claramente definidos.

La composición de imágenes complejas, como collages, exige una exploración pausada de los materiales y un alineamiento entre intención y ejecución. Nelsen (2006) argumenta que los ambientes que valoran la responsabilidad y el orden generan actitudes más ponderadas. En la actividad plástica, este principio se hace evidente cuando el niño organiza etapas para alcanzar un resultado estético coherente.

El trabajo con instrumentos musicales de viento o cuerda requiere control respiratorio y precisión gestual. Mayer et al. (2008) muestran que el equilibrio emocional se refuerza cuando el cuerpo adquiere conciencia rítmica. La capacidad de mantener atención continua se intensifica gracias al vínculo entre movimiento, expectativa sonora y autorregulación.

La pintura colectiva, realizada en grandes superficies, exige negociación sobre espacios, turnos y elecciones cromáticas. Piaget (1962) observó que la cooperación infantil crece cuando existen objetivos comunes que movilizan esfuerzos coordinados. La atención se convierte en un puente entre la intención individual y la dinámica grupal.

La creación de personajes o figuras simbólicas durante el dibujo contribuye a una inmersión narrativa que prolonga la permanencia cognitiva en la tarea. Monjaras (2013) demuestra que el autocontrol aumenta cuando el niño participa en actividades que exigen coherencia interna. La atención, en este territorio imaginativo, mantiene la estabilidad del relato gráfico.

La continuidad que se despliega durante la elaboración de proyectos artísticos introduce al niño en un modo de trabajo donde la paciencia se convierte en motor del pensamiento. Nelsen (2006) subraya que la disciplina positiva cultiva un sentido de responsabilidad que crece a partir de experiencias en las que el sujeto percibe que sus esfuerzos adquieren forma y significado. En este contexto, el proyecto deja de ser un simple producto para transformarse en un itinerario cognitivo y emocional que exige decisiones reflexivas, revisiones sucesivas y una administración más madura del tiempo.

Cuando la tarea demanda retorno constante al propio proceso —retocar colores, recomponer estructuras, equilibrar elementos o ajustar proporciones—, la atención prolongada deja de ser una imposición externa y se torna una disposición interna que el niño reconoce como parte de su autonomía emergente.

Actividades artísticas para fortalecer la atención sostenida:

Pintura de observación: El niño observa un objeto real — como una planta, un juguete o un animal de peluche — y intenta representarlo. La necesidad de notar detalles prolonga el foco visual y cognitivo.

Modelado con arcilla: Al manipular arcilla para crear formas específicas, el niño necesita controlar movimientos finos y mantener la concentración hasta que la figura adquiera estabilidad.

Dibujo por etapas: El docente presenta un modelo dividido en partes (cabeza, cuerpo, fondo). El niño solo avanza después de completar la etapa anterior, sosteniendo el foco de manera secuencial.

Pintura en gran formato: Trabajar en superficies amplias, como paneles o papel en el suelo, requiere planificación espacial y continuidad gestual, lo que favorece la atención prolongada.

Creación de mandalas: El relleno de formas concéntricas y patrones repetitivos estimula una permanencia tranquila y un ritmo interno organizado.

Collage temático: El niño selecciona materiales de acuerdo con un tema específico, ejercitando elecciones cuidadosas y organización prolongada.

Ilustración de historias: Después de escuchar un cuento, el niño dibuja escenas que representen la trama, sosteniendo la atención hasta componer una imagen coherente.

Reproducción de patrones visuales: El niño observa un patrón geométrico y trata de reproducirlo, desarrollando atención al detalle y precisión perceptiva.

Pintura con técnicas diferenciadas: Explorar acuarela, témpera, pastel u otras herramientas mantiene el compromiso en la búsqueda de efectos y texturas deseadas.

Esculturas con materiales reciclados: Crear figuras tridimensionales con cajas, tapas y otros objetos requiere atención a la estructura, el equilibrio y la estética.

Ritmos corporales repetitivos: Marcar ritmos con palmas, pies o dedos demanda concentración continua en patrones auditivos y motores.

Secuencias musicales simples: Reproducir secuencias sonoras breves con instrumentos sencillos exige atención auditiva constante y memoria de trabajo.

Creación de paisajes sonoros: El grupo observa una imagen y produce sonidos que la representen, movilizando una imaginación disciplinada y un foco colectivo.

Dibujo a ciegas: El niño mantiene la mirada en el objeto mientras dibuja sin mirar el papel, fortaleciendo el foco visual y reduciendo distracciones.

Pintura puntillista: Mediante pequeños puntos o marcas, el niño construye imágenes que requieren paciencia y atención minuciosa.

Estampación con sellos artesanales: Crear sellos con esponjas, goma EVA o papas y repetir patrones fortalece la organización espacial y la atención continua.

Mosaicos de papel: Organizar pequeños trozos de papel de colores para formar una figura mayor entrena la permanencia en la tarea y la planificación visual.

Construcción de maquetas: Crear escenarios tridimensionales con cartón, pinturas y objetos pequeños exige un foco sostenido en el detalle y en las relaciones espaciales.

Sombras chinescas: Manipular siluetas detrás de una tela iluminada requiere coordinación fina, atención al movimiento y coherencia narrativa.

Proyectos artísticos de larga duración: La creación de libros ilustrados, murales o series de pinturas mantiene hábitos de persistencia y continuidad durante varios días.

Bordado inicial con cartón perforado: El niño sigue líneas marcadas en un cartón con perforaciones prehechas, pasando lana o hilo grueso con una aguja plástica. La necesidad de coordinar mano–ojo, mantener la secuencia de puntadas y no perder el orden de los orificios favorece la concentración prolongada y la precisión gestual.

Observación prolongada de un paisaje interior o exterior seguida de dibujo: El grupo observa durante varios minutos un entorno específico un rincón del aula, una ventana con vista al patio, una mesa con objetos antes de iniciar el dibujo.

La integración entre cuerpo, gesto y materialidad artística configura un ambiente donde la atención se fortalece sin imposiciones externas abruptas. Mayer et al. (2008) destacan que la inteligencia emocional depende de la armonía entre cognición y afecto. Las prácticas artísticas, cuando se cultivan de forma sistemática y sensible, moldean la atención como fundamento para relaciones más equilibradas, comportamientos regulados y una participación social más consciente.

2.5. LA GESTIÓN DEL CUERPO Y DEL MOVIMIENTO EN PROPUESTAS LÚDICAS EXPRESIVAS

La gestión del cuerpo en experiencias lúdicas expresivas constituye un eje fundamental para comprender cómo los niños regulan impulsos, organizan movimientos y estabilizan la energía emocional que emerge durante la interacción con otros. Diversos estudios sobre inteligencia emocional señalan que la modulación de gestos y posturas se entrelaza con la capacidad de reconocer sensaciones internas y valorar sus repercusiones afectivas, lo que transforma el cuerpo en un mediador de autorregulación (Salovey & Mayer, 1990). Las propuestas corporales, cuando son desarrolladas con intención pedagógica, favorecen escenarios onde la sensorialidad se convierte en canal de pensamiento activo.

Las dinámicas rítmicas con palmas, desplazamientos o instrumentos corporales introducen una cadencia que ordena la acción infantil. Quintero (2016) destaca que las experiencias lúdicas que conectan emoción y corporeidad fortalecen el aprendizaje afectivo y promueven vínculos más armoniosos. Cada secuencia sonora moviliza ajustes de tempo, distancia y energía, estimulando un control progresivo sobre los impulsos que emergen durante la actividad grupal.

Los juegos que demandan imitación detallada de gestos amplifican la sensibilidad para percibir matices motores. En investigaciones inspiradas en el enfoque histórico–cultural se resalta que la observación del movimiento ajeno amplía la zona de desarrollo próximo al ofrecer modelos que orientan la reorganización corporal (Rabazo Méndez et al., 2008). La imitación, cuando se transforma en desafío lúdico, impulsa la precisión y el equilibrio entre espontaneidad y previsión.

Las propuestas performáticas que convocan narrativas corporales estimulan una relación creativa con el espacio. Quintero (2016) subraya que la expresividad vinculada a historias gestuales despierta la participación emocional, generando un clima de compromiso colectivo. La acción dramática impulsa la regulación motriz, dado que cada escena exige elección consciente de postura, velocidad y tono muscular.

Los juegos de desplazamiento con variaciones de velocidad promueven la calibración del esfuerzo físico desde una lógica de autocontención. Serrano y García Álvarez (2010) identifican que la regulación emocional se intensifica cuando el sujeto evalúa los efectos de su conducta sobre el

entorno inmediato. El control del ritmo de movimiento se convierte, en este sentido, en un ejercicio que combina percepción de riesgo, sensibilidad interpersonal y conciencia energética.

Las actividades que incorporan pausas estratégicas, como juegos de "congelarse" en determinadas posiciones, inducen un estado atencional que refuerza el dominio de la impulsividad. Estudios sobre convivencia escolar señalan que los ejercicios que alternan quietud y dinamismo consolidan la capacidad de anticipar acciones y refinar decisiones motoras (Quintero, 2016). La pausa voluntaria emerge como una herramienta que enraíza la serenidad en medio de contextos altamente estimulantes.

Los circuitos corporales que incluyen saltos, giros y cambios de altura permiten que la energía se transforme en un flujo regulado. Rabazo Méndez et al. (2008) destacan que el acompañamiento adulto en experiencias guiadas impulsa la reorganización de conductas impulsivas mediante la interacción verbal y gestual. Cada tramo del circuito se convierte en un microescenario donde el niño analiza sus propias fuerzas y ajusta la ejecución.

Las prácticas grupales que requieren sincronización, como coreografías simples o movimientos en espejo, favorecen la percepción del cuerpo como parte de una totalidad dinámica. Serrano y García Álvarez (2010) argumentan que el autocontrol se articula con la necesidad de responder a patrones compartidos, lo que exige vigilancia emocional y motriz. La sincronía produce una vivencia de armonía que disminuye explosiones conductuales.

Las actividades que integran objetos —pañuelos, aros, telas o cuerdas— introducen una complejidad que demanda coordinación fina y planificación del gesto. Quintero (2016) explica que los materiales lúdicos amplían la expresividad, pero también obligan a medir la intensidad del movimiento. El cuerpo, al relacionarse con texturas y pesos diversos, adquiere un registro más sofisticado de su propio rango de acción.

Los ejercicios que alternan expansiones corporales con contracciones suaves permiten explorar la tensión muscular desde un punto de vista expresivo. Salovey y Mayer (1990) resaltan que la autopercepción emocional incluye el reconocimiento de sensaciones fisiológicas que emergen durante la acción. La alternancia entre amplitud y contención orienta la gestión de la energía emocional mediante patrones motores conscientes.

Las propuestas que invitan a crear figuras colectivas, como esculturas humanas o estructuras geométricas, potencian el diálogo entre corporeidad y pensamiento espacial. Rabazo Méndez et al. (2008) enfatizan que la interacción guiada genera oportunidades de reorganización cognitiva y expresiva. En la formación de figuras, el niño monitorea la presión, la distancia y el tiempo de permanencia, fortaleciendo la estabilidad motriz.

El uso de ritmos irregulares o cambios abruptos de intensidad sonora en actividades corporales despierta respuestas que requieren adaptación inmediata. Quintero (2016) señala que la

lúdica emocional estimula la flexibilidad, competencia clave para sostener comportamientos regulados. La variabilidad sonora obliga a ajustar gestos sin perder coherencia, lo que afianza la capacidad de transitar entre estados energéticos distintos.

La práctica performática con roles alternados —actor, observador, narrador— refuerza la autoconciencia motriz mediante experiencias de retroalimentación interna y externa. Serrano y García Álvarez (2010) sostienen que el autocontrol emerge cuando el sujeto analiza su impacto en los demás. La rotación de roles otorga una visión ampliada del propio cuerpo como agente y como referente para los compañeros.

Las dinámicas que asocian imágenes mentales con movimientos específicos invitan a una articulación entre imaginación y corporeidad. Salovey y Mayer (1990) exponen que la inteligencia emocional involucra procesos simbólicos que modulan reacciones conductuales. Cuando el movimiento nace de una imagen evocada, el cuerpo adquiere una dirección más deliberada y menos reactiva.

La organización de secuencias corporales que culminan en una pequeña presentación potencia la constancia y el compromiso con objetivos colectivos. Soto-Herrera (2022) subraya que los proyectos estructurados ofrecen un marco metodológico que consolida la autonomía en tareas complejas. La presentación final opera como un espacio donde el niño experimenta serenidad, regulación del impulso y sentido de logro.

Tabla 4 – Actividades con objetivos crecientes para la gestión del cuerpo y del movimiento en propuestas lúdicas expresivas.

Nº	Actividad	Descripción y objetivo progresivo
1	Caminata consciente	El niño recorre el espacio a un ritmo suave, percibiendo la respiración y la postura. Se busca despertar la autopercepción corporal básica.
2	Palmas rítmicas guiadas	Se exploran patrones simples de palmadas. El objetivo es iniciar la coordinación entre ritmo externo y gesto propio.
3	Congelar y continuar	Se alternan momentos de movimiento y detención. La meta consiste en sostener el autocontrol ante cambios inesperados.
4	Movimientos animales	El niño imita desplazamientos de diversos animales. Se pretende diversificar patrones motores y modular intensidades.
5	Caminos de niveles	Desplazamientos en alturas variadas (arriba, medio, abajo). El propósito é ampliar la conciencia espacial.
6	Eco corporal	Um compañero realiza un gesto y otro lo reproduce. Se fortalece la atención motriz y la imitación precisa.
7	Viaje con pañuelos	Se exploran trayectorias circulares, lineales y espirales con telas livianas. El objetivo é refinar el control del flujo del movimiento.
8	Secuencias de tres gestos	El niño crea y memoriza una pequeña serie gestual. Se trabaja organización motriz y continuidad.
9	Caminata con cambios de velocidad	Se alternan ritmos lentos, medianos y rápidos. Se busca calibrar la energía corporal sin desbordes.
10	Movimientos en espejo	Parejas replican de manera simultánea sus gestos. El objetivo é fortalecer sincronía y sensibilidad interpersonal.

11	Estiramientos expresivos	Posturas que combinan expansión y contracción. Se pretende integrar tonicidad y amplitud gestual.
12	Juego con aros o cuerdas	El niño controla el espacio que ocupa con un objeto. Se estimula la precisión motriz y el respeto por límites espaciales.
13	Caminata ciega guiada	Con ojos cerrados, el niño avanza suavemente acompañado por un compañero. Se fortalece confianza y regulación del equilibrio.
14	Dramatización corporal breve	Se representan acciones sencillas sin palabras. El objetivo é articular intención emocional y movimiento.
15	Secuencias rítmicas corporales	Patrones de golpes suaves con manos, pies o pecho. Se trabaja constancia rítmica y control de intensidad.
16	Figuras colectivas	El grupo forma esculturas humanas. Se busca coordinación, cooperación y estabilidad postural.
17	Coreografía simple	Pequeña rutina con pasos repetidos. O objetivo é sostener memorias motoras y transiciones fluidas.
18	Improvisación guiada	El niño responde a estímulos sonoros o visuales creando movimientos espontáneos regulados. Refuerza flexibilidad motriz.
19	Interpretación corporal de historias	Movimientos narrativos que siguen el hilo de un cuento. Se estimula coherencia expresiva y duración atencional.
20	Presentación performática final	Muestra grupal integra secuencias, ritmos y roles. O objetivo más avanzado é consolidar autorregulación, presencia escénica y compromiso colectivo.

Fuente: Ischkanian, S. H. D., Cabral, G. N., Ischkanian, S. G., Azevedo, C. M. de S., Araújo da Silva, F., Costa Vieira, N. M., Nascimento de Carvalho, S., Carvalho, G., Bandeira Viana, F., & Oliveira Braga, R. D. (2025).

La gestión del cuerpo en propuestas lúdicas expresivas condensa un amplio repertorio de aprendizajes emocionales y motores que se retroalimentan mutuamente. Quintero (2016) demuestra que la experiencia lúdica sensible aporta claves para la convivencia, mientras que autores centrados en la inteligencia emocional revelan la estrecha relación entre modulación motriz y estabilidad interna (Salovey & Mayer, 1990). Las prácticas corporales, cuando se sostienen de manera intencional, consolidan un autocontrol que nutre interacciones más equilibradas y proyectos formativos más humanizantes.

2.6. LA ALFABETIZACIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DE EXPERIENCIAS CREATIVAS

La alfabetización emocional adquiere un lugar estratégico dentro de los procesos formativos cuando se articula con prácticas creativas que invitan a identificar matices afectivos a través de lenguajes sensibles. Las observaciones de Thagard (2019) indican que la comprensión emocional se nutre de dinámicas mentales que integran percepción, memoria y valoración social, lo cual se potencia cuando la niñez participa en experiencias artísticas abiertas a la interpretación simbólica. Cada producción se convierte en un registro expresivo que permite distinguir sensaciones antes difusas.

La elaboración de imágenes, textos visuales o composiciones sonoras impulsa la capacidad infantil de diferenciar emociones según densidades cromáticas, ritmos gestuales o contrastes espaciales. Thaler y Sunstein (2009) señalan que las elecciones humanas se ven moduladas por

disposiciones ambientales sutiles, mecanismo que cobra fuerza en entornos creativos donde los materiales invitan a explorar estados internos de manera intuitiva. La actividad artística funciona como una mediación que aproxima el sentir a su expresión comunicable.

La capacidad de nombrar emociones durante un proceso creativo favorece una comprensión más lúcida de los propios estados afectivos, ya que la palabra adquiere anclaje sensible en la acción. Todd y Gigerenzer (2012) explican que la mente interpreta señales contextuales para formular juicios adaptativos, fenómeno observable cuando las niñas y los niños traducen lo que sienten en imágenes, ritmos o movimientos que dialogan con el entorno. La verbalización integrada a la creación consolida autoconciencia y reduce respuestas impulsivas.

Las dinámicas colectivas basadas en narraciones visuales o improvisaciones musicales fomentan la empatía, pues quienes participan reconocen emociones ajenas a través de códigos estéticos compartidos. Tomasello (2019) sostiene que la cooperación humana se fundamenta en la comprensión mutua y en la capacidad de interpretar las intenciones del otro, habilidad que se fortalece cuando los grupos infantiles intercambian significados afectivos mediante producciones conjuntas. El espacio creativo se convierte en un laboratorio de sensibilidad interpersonal.

Las prácticas que emplean materiales maleables o técnicas experimentales generan oportunidades para que la emoción se vuelva un componente activo de la exploración, y no un fenómeno abstracto. Thagard (2019) afirma que los estados afectivos emergen de redes cognitivas dinámicas, lo cual se evidencia cuando los niños moldean, desplazan o transforman materiales que evocan tensiones internas y permiten reorganizarlas. El acto de crear amplía la imaginación afectiva.

La observación dialogada de obras efímeras o permanentes creadas por el grupo conduce a interpretar matices emocionales desde múltiples perspectivas. Thaler y Sunstein (2009) destacan que ligeros cambios en el entorno pueden reorientar actitudes y percepciones, algo visible cuando la disposición espacial, la iluminación o el ritmo de las actividades modifican la experiencia emocional colectiva. El análisis compartido amplía la lectura afectiva del mundo.

La construcción de personajes, escenas o mundos simbólicos activa procesos narrativos que requieren coherencia interna entre emoción, intención y representación. Varona (2010) subraya que la educación emocional se consolida cuando los sujetos identifican la procedencia de sus estados afectivos y aprenden a comunicarlos con responsabilidad social. La creación narrativa ofrece un marco para organizar sentimientos difusos en secuencias significativas.

Las actividades sonoras que integran ritmo, silencio y variación tonal impulsan una escucha introspectiva capaz de revelar tensiones internas y abrir espacio para su regulación. Todd y Gigerenzer (2012) plantean que los organismos humanos responden de manera adaptativa a patrones ambientales, fundamento perceptible cuando los cambios musicales influyen en la disponibilidad

emocional de quienes participan. La producción sonora colectiva genera convergencias afectivas difíciles de replicar por medios exclusivamente verbales.

La teatralización de emociones transforma impulsos en gestos conscientes que permiten comprender la naturaleza fluctuante del sentir. Tomasello (2019) describe que la comunicación humana emerge de prácticas coordinadas que exigen interpretar señales corporales, lo cual se manifiesta en propuestas dramatúrgicas que requieren calibrar postura, intensidad y desplazamiento para transmitir un estado emocional específico. La regulación corporal se vuelve una vía para el autocontrol.

La creación de mandalas, collages o piezas compuestas por múltiples capas propicia una reflexión pausada sobre la complejidad afectiva, dado que cada fragmento debe integrarse a un todo coherente. Thagard (2019) sostiene que los sistemas emocionales se estructuran mediante redes interconectadas, principio que encuentra un correlato en la composición artística que armoniza contrastes, tensiones y equilibrios. Los niños descubren que las emociones también poseen niveles y matices.

La participación constante en juegos expresivos aporta herramientas para identificar señales emocionales tempranas que orientan la convivencia. Varona (2010) destaca que la formación afectiva requiere entornos que validen la expresión de los sentimientos sin castigo ni desvalorización.

Tabla 5 – Actividades educativas y objetivos relacionados con la alfabetización emocional mediante experiencias creativas.

Actividad educativa	Objetivo emocional y cognitivo
Identificación emocional a partir de colores	Reconocer emociones básicas asociando tonalidades cromáticas a sensaciones internas.
Creación de personajes que expresan estados afectivos	Diferenciar matices emocionales a partir de gestos y rasgos simbólicos representados en los personajes.
Pintura temática sobre situaciones cotidianas	Relacionar vivencias personales con emociones específicas y expresarlas de forma visual.
Modelado de figuras que representen cómo se siente el cuerpo	Aumentar la conciencia corporal vinculada a estados emocionales.
Construcción de historias ilustradas sobre conflictos cotidianos	Explorar alternativas de resolución emocional mediante secuencias narrativas.
Teatro de sombras con énfasis en la expresión afectiva	Identificar intenciones emocionales mediante movimientos, siluetas y modulaciones gestuales.
Dramatización de emociones contrastantes	Distinguir intensidades afectivas y aprender a controlar la expresión corporal.
Improvisaciones musicales según el estado emocional del grupo	Registrar colectivamente el clima emocional y buscar armonías que lo organicen.
Composición de mandalas enfocadas en la calma y la estabilidad interna	Desarrollar concentración y regulación emocional mediante patrones repetitivos.
Collages sobre momentos felices, tristes o desafiantes	Integrar memoria afectiva e interpretación simbólica en una misma actividad.

Diario gráfico de emociones	Favorecer la autoobservación y la constancia en la identificación emocional.
Juegos de conversación a partir de imágenes expresivas	Ampliar vocabulario emocional y mejorar habilidades de comunicación afectiva.
Música corporal para explorar ritmos asociados a sentimientos	Comprender la relación entre movimiento rítmico y estados internos.
Creación coletiva de un mural emocional	Fomentar el diálogo, la empatía y el reconocimiento de emociones compartidas.
Escultura libre con materiales reciclados para representar tensiones	Canalizar sensaciones complejas mediante manipulación material y simbolización.
Fotografía expresiva de gestos y posturas	Analizar señales emocionales no verbales presentes en el propio cuerpo y en el de los demás.
Escritura de pequeños poemas sobre emociones	Explorar la dimensión verbal del sentir mediante metáforas y imágenes poéticas.
Juegos de rol sobre situaciones de convivencia	Ensayar respuestas emocionales más equilibradas en contextos sociales simulados.
Creación de un diccionario visual de emociones	Sistematizar referencias simbólicas personales para fortalecer la alfabetización emocional.
Cierre reflexivo con exposición dialogada de las producciones	Establecer conciencia metacognitiva sobre los propios procesos afectivos y creativos.

Fuente: Ischkanian, S. H. D., Cabral, G. N., Ischkanian, S. G., Azevedo, C. M. de S., Araújo da Silva, F., Costa Vieira, N. M., Nascimento de Carvalho, S., Carvalho, G., Bandeira Viana, F., & Oliveira Braga, R. D. (2025).

El análisis grupal de las creaciones producidas abre la posibilidad de construir un lenguaje emocional compartido que facilita acuerdos, previene malentendidos y promueve un trato respetuoso. Thaler y Sunstein (2009) indican que microintervenciones bien diseñadas pueden producir transformaciones considerables en las dinámicas relacionales, principio que se confirma cuando breves orientaciones docentes ayudan a matizar la expresión emocional. La revisión conjunta fomenta responsabilidad afectiva.

La repetición periódica de experiencias creativas con carga emocional fortalece la memoria afectiva y consolida estrategias de regulación que se trasladan a distintos contextos de la vida escolar. Todd y Gigerenzer (2012) explican que el aprendizaje se estabiliza cuando la mente identifica patrones recurrentes en situaciones significativas, característica propia de la práctica artística sistemática. Los niños incorporan modos éticos de manejar tensiones.

La alfabetización emocional vinculada con la expresión estética contribuye a la formación de una identidad más estable, pues los sujetos comprenden la dimensión comunicativa de sus emociones. Tomasello (2019) afirma que el desarrollo de la identidad depende de la interacción continua con los demás, algo que se profundiza cuando las producciones expresivas reciben interpretación y reconocimiento colectivo. Cada obra funciona como huella de crecimiento personal.

Las propuestas que integran creatividad y sensibilidad aportan beneficios sociales amplios, ya que fomentan ambientes educativos basados en respeto, cooperación y apertura afectiva. La UNESCO (2020) afirma que la educación orientada a competencias socioemocionales fortalece la

participación ciudadana y la construcción de comunidades pacíficas. Las prácticas artísticas se vuelven un recurso cotidiano para cultivar vínculos sólidos y horizontales.

Las contribuciones de estas experiencias se reflejan en el bienestar subjetivo de la infancia, favoreciendo trayectorias vitales más equilibradas y relaciones interpersonales más conscientes. La UNICEF (2020) destaca que la promoción de la salud emocional en la niñez constituye un pilar del desarrollo integral. Las pedagogías que entrelazan creatividad y afecto instauran bases duraderas para convivencias más empáticas y sociedades solidarias.

2.7. LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA INTENCIONAL COMO SOPORTE PARA EL AUTOCONTROL

La construcción del autocontrol infantil requiere un entramado de experiencias guiadas que permitan a las niñas y los niños organizar sus emociones y acciones mediante referencias externas confiables. Diversas investigaciones muestran que la mediación adulta desempeña un papel decisivo al ofrecer marcos interpretativos que orientan la comprensión de límites y la convivencia escolar (Quintero, 2016). Cuando la intervención pedagógica se realiza con claridad y sensibilidad, emerge un espacio propicio para que las conductas impulsivas se transformen en elecciones reguladas y coherentes.

El adulto que interviene intencionalmente opera como un organizador simbólico dosificado, capaz de construir ambientes que favorezcan la contención afectiva y la negociación de tensiones internas. Rabazo Méndez et al. (2008) sostienen que los procesos de desarrollo se dinamizan cuando existe una figura mediadora que articula la actividad infantil con significados culturales más amplios. Esa presencia orientadora se convierte en un punto de apoyo psicológico que ayuda a sostener la frustración sin que la acción derive en explosiones desproporcionadas.

La propuesta didáctica que busca desarrollar autocontrol demanda la selección de materiales que convoquen curiosidad sin generar sobreestimulación. Salovey y Mayer (1990) destacan que la inteligencia emocional se fortalece cuando la persona aprende a discriminar señales internas y externas para regular la respuesta conductual. En el contexto escolar, la disposición cuidadosa de objetos, tiempos y consignas crea oportunidades para que los niños detecten sus propios umbrales y elaboren respuestas más ajustadas.

La mediación pedagógica se enriquece cuando el adulto modela estrategias de regulación emocional mediante gestos, tono de voz y posturas que transmiten estabilidad. Serrano y García Álvarez (2010) evidencian que los estudiantes se beneficiam de referências que demonstram formas serenas de enfrentar conflitos e tensiones. A observación de um adulto que administra sua própria expressividade proporciona un repertório que a criança pode internalizar progresivamente.

La intervención orientada hacia el autocontrol precisa organizar desafíos creativos que exijan planificación y espera. Thagard (2019) argumenta que los sistemas cognitivos y sociales se co-construyen mediante experiencias que obligan a modular impulsos para alcanzar metas compartidas. Cuando la actividad incorpora etapas que requieren pausa y revisión, la infancia encuentra un terreno fértil para ejercitar la estabilidad emocional sin imposiciones rígidas.

Un ambiente pedagógico que sostiene la autorregulación integra propuestas lúdicas capaces de canalizar energía en acciones significativas. Quintero (2016) identifica que la combinación entre juego y afectividad crea vínculos que permiten a los niños comprender límites no como barreras coercitivas, sino como acuerdos que garantizan bienestar colectivo. La intervención deliberada del docente da forma a ese clima, introduciendo reglas que facilitan la comprensión del impacto de cada conducta.

La mediación docente también precisa anticiparse a los conflictos mediante estrategias que orienten el pensamiento antes de que surja la impulsividad. Thaler y Sunstein (2009) analizan cómo los entornos pueden configurarse para favorecer decisiones más reflexivas sin eliminar la autonomía del sujeto. En el ámbito educativo, establecer rutinas claras y señales preacordadas permite que las niñas y los niños organicen sus reacciones con mayor conciencia.

El acompañamiento adulto favorece el desarrollo del lenguaje emocional, indispensable para comprender y transformar experiencias internas. Salovey y Mayer (1990) enfatizan que la identificación verbal de los estados afectivos constituye un mecanismo fundamental de autorregulación. La intervención pedagógica incorpora momentos de conversación en los que las emociones se nombran, se representan y se interpretan, facilitando la elaboración de respuestas más equilibradas.

La presencia atenta del educador torna posible que los niños comprendan que la regulación no implica suprimir emociones, sino reorganizarlas en función del contexto. Serrano y García Álvarez (2010) destacan que o autocontrole se consolida quando a pessoa distingue entre expressão legítima e reação precipitada. A intervenção pedagógica bem estruturada ajuda a criança a distinguir intensidade, tempo e oportunidade de manifestar sentimentos.

La creación de normas de convivencia negociadas bajo la guía adulta fortalece la percepción de corresponsabilidad. Quintero (2016) observa que quando as regras são construídas coletivamente, tornam-se referências compartilhadas que orientam ações menos impulsivas. La participación en ese proceso genera un sentimiento de pertenencia que disminuye a resistência e amplia a disposição para respeitar limites.

La intervención pedagógica intencional también incluye la observación sistemática de los procesos infantiles para ajustar las propuestas al ritmo emocional de cada grupo. Rabazo Méndez et al. (2008) indican que la evaluación continua facilita la detección de bloqueos o retrocesos que

requieren nuevas mediaciones. Ese seguimiento ofrece pistas que permiten delimitar tareas desafiantes sin provocar sobrecargas afectivas.

El adulto mediador se convierte en una figura que ayuda a reinterpretar tensiones grupales a través de actividades que encaucen la energía colectiva. Thagard (2019) explica que las dinámicas sociales influyen directamente en la autorregulación individual, ya que cada sujeto interioriza patrones compartidos. La intervención pedagógica transforma la convivencia en un laboratorio emocional donde la cooperación se convierte en referencia central.

Las propuestas que integran expresión corporal, narrativas y actividades artísticas permiten que el docente ofrezca modelos amplios de autocontrol. Salovey y Mayer (1990) enfatizam que a aprendizagem emocional se expande quando diferentes linguagens são acionadas para dar forma às vivências internas. Bajo esta perspectiva, la mediación adulta organiza un repertorio variado de experiencias que invita a regular la energía sin suprimir la espontaneidad.

La intervención pedagógica también implica reconocer el valor de la pausa como recurso para reorganizar el estado emocional del grupo. Serrano y García Álvarez (2010) muestran que la regulación se fortalece cuando a criança compreende que o tempo pode ser usado como estratégia para restabelecer o equilíbrio. El educador introduce silencios, respiraciones guiadas o breves momentos de recolocación corporal que devuelven estabilidad.

Un proyecto pedagógico que coloca la mediación en el centro de la práctica cotidiana abre caminos para que la infancia construya un repertorio duradero de autorregulación. Soto-Herrera (2022) ressalta que a intervenção planejada cria coerência entre objetivos, procedimentos e avaliação, aspecto indispensável para a consolidação de competencias socioemocionais. En este marco, o adulto atua como referência consistente, articulando sensibilidade, estrutura e criatividade.

La intervención intencional se convierte, en última instancia, en un dispositivo que integra contención, lenguaje, juego y reflexión. Thaler y Sunstein (2009) lembram que os ambientes podem "empurrar" escolhas mais saudáveis sem retirar a autonomia, princípio que atraviesa la práctica docente que orienta sem coagir. Cuando la mediación se ejerce con cuidado ético y visión pedagógica, o autocontrole emerge como fruto de experiências significativas que alinean emoção, pensamento e convivência.

2.8. LA IMPORTANCIA DEL AMBIENTE EDUCATIVO ESTÉTICAMENTE CUIDADO

Un ambiente educativo configurado con rigor estético ejerce una influencia profunda en la estabilidad emocional de la infancia. La literatura especializada sostiene que los espacios constituyen agentes pedagógicos que modelan disposiciones internas y orientan prácticas relacionales (Quintero, 2016). Cuando el diseño ambiental responde a intencionalidades claras, se genera una atmósfera que favorece el equilibrio afectivo y reduce reacciones impulsivas.

La organización visual de cada área de aprendizaje contribuye a la construcción de un tono emocional sereno. Salovey y Mayer (1990) argumentan que la percepción sensorial modula la activación emocional y condiciona la forma en que los sujetos interpretan los estímulos cotidianos. Una atmósfera que ofrece texturas suaves, colores suaves y materiales dispuestos con claridad reforça estados de calma y prolonga la atención significativa.

La estética educativa no corresponde a un adorno secundario, sino a uma concepción ontológica del espacio como parte del processo formativo. Thagard (2019) destaca que los sistemas cognitivos mantienen una relación estrecha con el entorno material, lo que evidencia la relevancia de los ambientes cuidadosamente diseñados. Cada elemento incorporado comunica valores que influyen en la autorregulación y en las formas de aproximación al conocimiento.

La armonía visual de un espacio educativo incide en la manera en que el cuerpo infantil ajusta su energía y ritmo interno. Serrano y García Álvarez (2010) señalan que los entornos que reducen el ruido perceptivo permiten respuestas más ponderadas ante los desafíos sociales y emocionales. Un ambiente ordenado delimita posibilidades de acción y favorece movimientos más coordinados.

La selección y disposición de materiales constituye un componente decisivo de la estética pedagógica. Rabazo Méndez, Moreno Manso y Rabazo Resmella (2008) muestran que la mediación cultural se materializa en los objetos disponibles, influyendo en la autorregulación progresiva. Cuando los materiales se presentan con equilibrio y sin saturación, los niños eligen con intención y ejercitan decisiones conscientes.

El uso correcto del color en los entornos educativos incide en la predisposición emocional. La UNESCO (2020) sostiene que la regulación cromática contribuye a generar sensaciones de seguridad y estabilidad psicológica. Paletas equilibradas fomentan ambientes que invitan a la concentración y a una convivencia respetuosa basada en la contención emocional.

La iluminación natural aporta una calidad sensorial que fortalece la calma interior. La UNICEF (2020) destaca que la configuración lumínica influye en el bienestar socioemocional, especialmente en la primera infancia. Ventanas amplias, zonas de sombra equilibradas y transiciones suaves entre luz y penumbra permiten una regulación emocional refinada.

Los materiales sensoriales, cuando están organizados de manera estética, incentivan la exploración sin generar sobrecarga perceptiva. Varona (2010) sostiene que la inteligencia emocional se desarrolla en climas que ofrecen estímulos significativos, moderados y coherentes. La moderación estética permite que las niñas y los niños observen su experiencia interna con mayor claridad.

Los espacios que otorgan valor al vacío tanto como a lo lleno crean una gramática visual que los niños pueden interpretar con facilidad. Thaler e Sunstein (2009) explican que pequeñas variaciones en el entorno generan cambios conductuales sin recurrir a órdenes explícitas. En la

educación inicial, este principio favorece trayectorias suaves de circulación y zonas que invitan a la pausa.

El sentido estético del ambiente estimula una percepción de previsibilidad, condición necesaria para el manejo emocional. Soto-Herrera (2022) subraya que los contextos organizados con coherencia ofrecen seguridad afectiva y potencian la concentración. Esta previsibilidad reduce tensiones y facilita respuestas más reflexivas ante los retos cotidianos.

La integración de elementos naturales refuerza el vínculo emocional com el espacio escolar. Thagard (2019) indica que la interacción constante con materiales provenientes de la naturaleza contribuye a restaurar la atención y estabilizar los estados internos. Plantas, fibras orgánicas y piedras generan un ritmo sensorial que favorece el equilibrio emocional.

La estética das rutinas visuales - como la presentación diaria de materiales y la conservación de los rincones de trabajo - comunica expectativas de cuidado colectivo. Quintero (2016) sostiene que la convivencia afectiva surge de códigos compartidos y de la percepción de reconocimiento mutuo. Un espacio mantenido con delicadeza transmite una cultura de respeto que los niños incorporan paulatinamente.

Tabla 6. Actividades, objetivos y prácticas diarias relacionadas con un ambiente educativo estéticamente cuidado.

Actividad	Objetivo pedagógico	Práctica diaria asociada
Organización matinal del aula	Fomentar la percepción de orden y estabilidad emocional.	Invitar a los niños a revisar juntos el estado del aula al iniciar el día y ajustar pequeños detalles.
Selección consciente de materiales	Desarrollar decisiones autónomas basadas en la moderación sensorial.	Colocar materiales en bandejas accesibles y rotular cada espacio con imágenes claras.
Rincón de calma con elementos naturales	Promover la autorregulación mediante estímulos suaves.	Mantener plantas, piedras lisas o cestas de fibras naturales disponibles para la contemplación.
Cuidado de plantas de interior	Estimular la responsabilidad emocional y ambiental.	Designar turnos diarios para regar, observar y registrar cambios.
Iluminación equilibrada	Reducir la sobrecarga sensorial y favorecer la concentración.	Abrir cortinas en momentos del día e ajustar lámparas suaves cuando sea necesario.
Rotación estética de materiales artísticos	Incentivar el interés sin saturar el espacio.	Seleccionar semanalmente nuevas combinaciones de colores, texturas o soportes.
Rutina de limpieza conjunta	Construir sentido de pertenencia y respeto por el entorno.	Realizar breves momentos de clasificación y devolución de objetos al finalizar actividades.
Panel visual de logros	Favorecer la autoestima y el reconocimiento mutuo.	Actualizar con producciones recientes, evitando la saturación del espacio.

Exploración de sombras y luces	Estimular la percepción sensorial refinada.	Trabajar con linternas, luz natural y objetos translúcidos.
Camino sensorial ordenado	Fortalecer la relación entre cuerpo y entorno.	Organizar pequeños recorridos con alfombras, maderas y tejidos para transiciones tranquilas.
Ambientación sonora serena	Promover el equilibrio emocional.	Reproducir música suave durante momentos de trabajo autónomo.
Cestos temáticos estéticamente organizados	Incentivar búsquedas intencionadas y autónomas.	Preparar cestos con objetos relacionados por color, textura o función.
Exposición cuidada de obras infantiles	Valorar la producción simbólica del grupo.	Colgar trabajos a la altura de los niños y renovar semanalmente.
Rincón de lectura acogedor	Generar experiencias literarias íntimas y tranquilas.	Incorporar cojines, alfombras suaves y luz cálida.
Uso de aromas naturales suaves	Conectar bienestar y percepción ambiental.	Difundir de manera esporádica aromas de plantas como lavanda o cítricos.
Clasificación cromática de materiales	Facilitar la planificación y la autorregulación visual.	Ordenar objetos por tonalidades y permitir que los niños participen en la clasificación.
Cuidado del mobiliario común	Refuerzo del sentido colectivo del espacio.	Revisar semanalmente estanterías, mesas y cestas para asegurar su integridad.
Exploración estética del exterior	Integrar naturaleza y ambiente educativo.	Visitar el patio para observar sombras, colores o texturas y traer elementos al aula.
Ritual estético de cierre del día	Construir memoria emocional positiva del espacio.	Dedicar minutos finales a contemplar el aula y agradecer el uso compartido.
Microambientes temáticos	Facilitar la concentración mediante escenarios delimitados.	Crear pequeños espacios: arte, lectura, construcción y calma, con estética coherente.

Fuente: Ischkanian, S. H. D., Cabral, G. N., Ischkanian, S. G., Azevedo, C. M. de S., Araújo da Silva, F., Costa Vieira, N. M., Nascimento de Carvalho, S., Carvalho, G., Bandeira Viana, F., & Oliveira Braga, R. D. (2025).

Las fronteras espaciales bien definidas guían la modulación del movimiento infantil. Serrano y García Álvarez (2010) revelan que el autocontrol se fortalece cuando los límites materiales de la acción están claramente presentados. Tapetes, estanterías bajas y divisiones discretas permiten que los niños organicen su comportamiento motor sin tensiones.

Los ambientes estéticamente cuidados incentivan una actitud contemplativa que sostiene procesos cognitivos de mayor profundidad. Salovey y Mayer (1990) afirman que las emociones positivas amplían los estados atencionales y mejoran la calidad de la participación escolar. La disposición visual ordenada fomenta ritmos internos más pausados y elecciones más conscientes.

El adulto, al actuar en coherencia con un ambiente cuidado, refuerza la pedagogía estética del espacio. Rabazo Méndez et al. (2008) indican que la mediación adulta orienta la apropiación

cultural y emocional del entorno. Una presencia sensible complementa la organización del ambiente, transmitiendo seguridad afectiva que fortalece la autorregulación.

La estética educativa, entendida como una experiencia integral, contribuye a la convivencia pacífica y al desarrollo emocional equilibrado. La UNESCO (2020) evidencia que la calidad de los espacios incide en la construcción de una cultura de bienestar y respeto mutuo. Cuando cada detalle del entorno se diseña con finalidad pedagógica, el ambiente se transforma en un aliado central para el autocontrol y la formación de sujetos sensibles.

2.9. LA COOPERACIÓN CREATIVA COMO PROMOTORA DE CONVIVENCIA ARMONIOSA

La convivencia escolar adquiere una densidad particular cuando se aborda desde la perspectiva de la creación compartida. Los procesos de colaboración infantil revelan que la imaginación colectiva se convierte en un territorio fértil para el encuentro y la regulación emocional. Mayer, Salovey y Caruso (2008) sostienen que la inteligencia emocional se manifiesta en la capacidad de comprender los estados internos propios y ajenos, rasgo que emerge con intensidad en prácticas cooperativas donde la producción simbólica es conjunta.

La elaboración de murales colectivos permite que cada participante reconozca su papel en un proyecto que supera la iniciativa individual. Esta forma de participación exige una escucha cuidadosa y una disposición para integrar aportes heterogéneos. Piaget (1962) argumenta que la coordinación de perspectivas constituye un hito en el desarrollo cognitivo, fenómeno que se amplifica cuando las decisiones estéticas deben ser negociadas en un espacio común.

La creación musical grupal genera un ambiente en el que los ritmos y melodías solo ganan coherencia cuando se ajustan a las intenciones de los demás integrantes. Lerner, Li, Valdesolo y Kassam (2015) explican que la toma de decisiones emocionales se refina cuando los sujetos aprenden a identificar señales sociales que orientan el comportamiento. En una composición compartida, ese reconocimiento se articula con la necesidad de ajustar el propio tempo para sostener el conjunto.

Las esculturas realizadas en equipo introducen desafíos motores que requieren coordinación corporal y sensibilidad espacial. Monjaras (2013) demuestra que el autocontrol infantil se fortalece en tareas que exigen pausas y decisiones intencionadas. La manipulación conjunta de materiales tridimensionales favorece un ritmo colectivo que desalienta impulsos abruptos y promueve una modulación constante de la energía.

Los proyectos colaborativos también generan oportunidades para la construcción de normas internas derivadas de la experiencia común. Nelsen (2006) afirma que la disciplina positiva se fundamenta en el respeto mutuo y en la búsqueda de soluciones conjuntas, elementos que se vuelven

más palpables cuando las niñas y los niños deben definir procedimientos para llevar a cabo una obra colectiva. El acuerdo compartido se transforma en guía para la acción.

Durante las etapas iniciales de un proyecto creativo grupal, la organización del trabajo demanda una distribución equilibrada de roles. Kidd, Palmeri y Aslin (2013) indican que las expectativas sobre la fiabilidad del entorno influyen en la capacidad de esperar y colaborar. La división de tareas, cuando es transparente y justa, construye un sentimiento de seguridad que sostiene la cooperación prolongada.

La convivencia armoniosa se nutre de experiencias donde la comunicación fluye sin imposiciones abruptas. Quintero (2016) señala que la lúdica emocional abre caminos expresivos capaces de potenciar vínculos entre pares. Cuando un grupo discute la orientación estética de su creación, descubre modos de expresar desacuerdos sin deteriorar la cohesión.

El ambiente cooperativo también invita a la reflexión sobre la responsabilidad compartida. Serrano y García Álvarez (2010) destacan que el autocontrol aparece con mayor claridad en adolescentes que han experimentado espacios donde la expresión emocional se conjuga con el respeto por el otro. En dinámicas artísticas infantiles, este patrón se origina en la conciencia de que la obra final depende del compromiso de cada integrante.

Las actividades colaborativas permiten que los niños reconozcan la singularidad de las contribuciones ajenas. Rabazo Méndez, Moreno Manso y Rabazo Resmella (2008) explican que el enfoque sociocultural de Vygotsky coloca la interacción dialógica en el centro del aprendizaje, lo cual legitima la cooperación como motor de desarrollo. La creación colectiva encarna esta premisa al convertir la diversidad expresiva en ventaja creativa.

La construcción conjunta de piezas artísticas también favorece la mirada empática. Salovey y Mayer (1990) subrayan que la inteligencia emocional incluye la capacidad de gestionar emociones en contextos interpersonales. En un proyecto cooperativo, ese manejo se traduce en la habilidad de interpretar gestos, ajustar el tono comunicativo y preservar la armonía del grupo.

Las dinámicas creativas compartidas introducen escenarios donde la negociación se vuelve parte inherente del proceso artístico. Todd y Gigerenzer (2012) defienden la idea de una racionalidad ecológica que se adapta a la situación y optimiza decisiones a partir de los recursos disponibles. Cuando el grupo discute colores, formas o ritmos, moviliza una lógica flexible que prioriza la convivencia sobre la imposición individual.

El trabajo en equipo también invita a pensar en incentivos que orienten decisiones colaborativas. Thaler y Sunstein (2009) proponen que pequeños estímulos pueden modificar elecciones sin restricciones, lo que sugiere que ambientes cuidadosamente organizados pueden incidir en la conducta cooperativa infantil. Dentro de un proyecto creativo, la presentación sugerente de materiales o la disposición de espacios compartidos induce una participación más armónica.

El pensamiento social se fortalece cuando la producción artística exige coordinar tiempos, ritmos y expectativas. Thagard (2019) sostiene que los procesos mentales se encuentran profundamente entrelazados con lo social, de modo que la creatividad colaborativa constituye um terreno privilegiado para observar esta interdependencia. Cada decisión estética se convierte en una negociación que alinea cognición y vínculo.

En contextos educativos, la cooperación creativa también asume un papel relevante para la construcción de ciudadanía desde la infancia. La UNESCO (2020) enfatiza que las habilidades socioemocionales y las prácticas colaborativas contribuyen a los objetivos de desarrollo sostenible. Los proyectos artísticos colectivos, al fomentar la responsabilidad compartida, encarnan este ideal desde una vivencia concreta.

Las experiencias cooperativas, cuando son sostenidas pedagógicamente, generan una cultura de respeto y sensibilidad social. El informe de UNICEF (2020) advierte que la convivencia pacífica se consolida mediante interacciones en las que los sujetos se sienten escuchados y valorados. Las propuestas artísticas compartidas permiten que cada niño experimente esa sensación mientras desarrolla autocontrol y empatía.

La cooperación creativa, en su conjunto, se convierte en un espacio donde la expresión estética y la convivencia dialogan de manera profunda. Varona (2010) apunta que la inteligencia emocional puede ser educada mediante prácticas sistemáticas que integren emoción, cognición y acción. La producción artística colectiva sintetiza esa integración al transformar la creación en un acto ético que favorece vínculos sólidos y comportamientos regulados.

2.10. EL DESARROLLO DEL AUTOCONTROL EMOCIONAL EN NIÑOS Y NIÑAS CON AUTISMO MEDIANTE PRÁCTICAS LÚDICAS Y ARTÍSTICAS

El cultivo temprano del autocontrol emocional en la infancia autista exige prácticas pedagógicas sensibles a la singularidad neurológica y sensorial que caracteriza este desarrollo. Investigaciones sobre inteligencia emocional, como las de Goleman (1995), evidencian que la autorregulación depende de experiencias cotidianas que generen comprensión interna y contención afectiva. En el caso de niños y niñas con autismo, la construcción de tales capacidades requiere una atmósfera de aceptación profunda que legitime sus modos particulares de percibir el entorno y organizarse frente a él.

Los procesos lúdicos y artísticos aportan una vía privilegiada para estructurar experiencias de regulación emocional que no dependan exclusivamente del lenguaje verbal. Según Gross (2015), la modulación de emociones se fortalece cuando las prácticas educativas ofrecen estímulos estructurados y previsibles que permitan anticipar sensaciones y resultados. Dentro del espectro

autista, este tipo de previsibilidad reduce tensiones internas y disminuye la probabilidad de respuestas impulsivas, posibilitando una interacción más estable con el medio.

Las actividades sensoriales abren un campo de exploración que favorece la integración gradual de estímulos que, en otros contextos, podrían resultar abrumadores. Gardner (2001) sostiene que los lenguajes múltiples de la experiencia humana se expresan mediante canales corporales, auditivos, cinestésicos y visuales, circunstancia que otorga a estas propuestas un papel central en el aprendizaje emocional. El empleo de texturas, temperaturas, vibraciones o superficies diferenciadas brinda oportunidades para organizar la percepción y construir un vínculo seguro con el propio cuerpo.

En la dimensión musical, los patrones rítmicos generan una estructura temporal que sostiene la regulación interna. Estudios sobre estimulación temprana, como el de Gertler et al. (2014), indican que el ritmo y la repetición fomentan la construcción de expectativas claras que fortalecen la autorregulación. Para las niñas y los niños autistas, los sonidos predecibles y las secuencias musicales favorecen una sincronización emocional que estabiliza la atención y atenúa la sobrecarga sensorial.

Las producciones visuales, por su parte, ofrecen un espacio donde las emociones adquieren forma, color y movimiento, permitiendo expresar aquello que el lenguaje tradicional no consigue vehicular. Goleman (1998) afirma que los recursos expresivos no verbales amplían la comprensión de estados internos y generan vías alternativas para procesar tensiones. El trazo libre, la mezcla de pigmentos o la manipulación de arcilla se transforman en escenarios donde el autocontrol se practica de manera espontánea y significativa.

La acción motriz interviene, igualmente, como estrategia reguladora cuando se configura dentro de dinámicas seguras y comprensibles. Investigaciones de García (2020) subrayan que la comunicación emocional involucra al cuerpo en todas sus dimensiones, y que su uso intencional permite contener impulsos y clarificar sensaciones. Juegos corporales suaves, circuitos motores lentos o desplazamientos guiados colaboran en la adquisición de un ritmo interno más ordenado.

Las prácticas artísticas y lúdicas adquieren mayor impacto cuando se organizan dentro de rutinas pedagógicas con transiciones claras y señales anticipatorias. Según Halliday (1982), la experiencia educativa opera como un sistema semiótico que otorga sentido a las acciones. Para la infancia autista, esta dimensión simbólica es crucial, ya que permite comprender qué se espera en cada etapa de la actividad, reduciendo ansiedad y facilitando la autorregulación.

En este marco, los materiales deben seleccionarse atendiendo a su potencial sensorial y a la forma en que contribuyen al equilibrio emocional. Gardner (2001) propone pensar los recursos como extensiones de la mente que facilitan la exploración y la comprensión del entorno. La elección de objetos que no generen estímulos excesivos, que sean manipulables y que ofrezcan respuesta táctil o sonora estable, favorece la organización interna necesaria para el autocontrol.

El diseño del espacio educativo también se integra a este proceso, pues un ambiente saturado intensifica la desregulación. Hayes y Flower (1980) destacan que los entornos influyen directamente en los procesos cognitivos, ya que condicionan la carga perceptiva que el sujeto debe manejar. Para los niños y niñas con autismo, un espacio ordenado, limpio y con puntos de referencia visual estables facilita la permanencia, la orientación y la calma.

En relación con la interacción social, las actividades creativas permiten ensayar vínculos sin la presión directa de la conversación. Goleman (1995) señala que la inteligencia emocional se construye en la relación con otros, mediante intercambios ajustados y respetuosos. Trabajos colaborativos de baja demanda comunicativa, como pintar en paralelo o participar en un ensamble musical guiado, promueven un contacto social gradual que fortalece el autocontrol interpersonal.

El papel del adulto resulta decisivo para garantizar que las experiencias artísticas no deriven en frustración o saturación sensorial. Gina Padilla Jaraba y Valdés Ocampo (2019) enfatizan que la mediación emocional requiere un acompañamiento constante que reconozca señales sutiles de incomodidad. La observación atenta del educador permite ajustar la intensidad del estímulo, modificar la duración de la actividad o introducir pausas que preserven la estabilidad afectiva.

La anticipación visual mediante pictogramas, secuencias fotográficas u organizadores gráficos genera seguridad para quienes necesitan orientaciones claras y tangibles. Gardner (2001) recuerda que los sistemas representacionales facilitan la estructuración del pensamiento y del comportamiento. Cuando la actividad artística se presenta como una secuencia visual concreta, el niño logra prever lo que ocurrirá, reforzando el control de impulsos y la permanencia en la tarea.

El acompañamiento afectivo, sustentado en gestos y tonalidades serenas, contribuye a crear una atmósfera de confianza indispensable para la regulación emocional. Gross (2015) destaca que la estabilidad emocional del adulto se transmite al niño como un marco de contención. En el caso de la infancia autista, esta coherencia emocional del educador genera un anclaje que permite afrontar desafíos sensoriales sin aumentar el estrés basal.

La evaluación del progreso en autocontrol necesita considerar microcambios que, aunque sutiles, representan avances significativos. Halliday (1982) subraya que el análisis del comportamiento debe reconocer la naturaleza situada de las acciones humanas, interpretando cada gesto en relación con su contexto. Una mayor tolerancia a la espera, la prolongación del contacto visual o la participación más sostenida en actividades creativas son indicadores de ajuste emocional relevantes.

Cuando las prácticas lúdicas y artísticas se integran como eje pedagógico, se construye un tejido de experiencias que fortalecen la autonomía emocional de los niños y niñas con autismo. Goleman (1995) afirma que la autorregulación emerge de la observación consciente de la propia experiencia, un proceso que las propuestas creativas favorecen de manera orgánica. Al respetar

ritmos individuales, atender necesidades sensoriales y promover expresiones múltiples, estas prácticas constituyen un camino fértil para ampliar la capacidad de autogestión emocional y enriquecer la vida social de cada participante.

2.11. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA MEDIANTE EXPERIENCIAS ESTÉTICO-LÚDICAS

La inclusión educativa adquiere densidad conceptual cuando se analiza desde la perspectiva de las experiencias estético-lúdicas, ya que estas prácticas transforman el aula en un espacio donde cada estudiante encuentra un modo singular de participar. Estudios sobre desarrollo emocional y social, como los de Durlak et al. (2011), muestran que las intervenciones sensibles al bienestar afectivo propician un clima que favorece la convivencia. En este marco, la creatividad y el juego brindan oportunidades para que niñas y niños con diferentes perfiles cognitivos, sensoriales y culturales interactúen sin barreras rígidas.

Las actividades artísticas introducen lenguajes plurales que no dependen exclusivamente de la competencia verbal, lo que abre caminos para quienes aprenden mediante canales diversos. Gardner (1983) demostró que las habilidades humanas se organizan en múltiples inteligencias que operan de manera complementaria, otorgando legitimidad a formas de expresión tradicionalmente marginalizadas. Esta comprensión, trasladada al ámbito educativo, invita a construir ambientes donde la música, la plástica, la dramatización o la expresión corporal se conviertan en herramientas de inclusión.

Los juegos adaptados permiten que la participación sea equitativa, sin exigir patrones homogéneos de conducta o rendimiento. Carretero y Castelló (2019) destacan que las competencias sociales emergen en situaciones que requieren negociación y cooperación, algo que el juego espontáneo o dirigido facilita con notable eficacia. Cuando se introducen reglas flexibles, apoyos visuales o ritmos diferenciados, la actividad lúdica integra a quienes necesitan tiempos amplificados o modalidades alternativas de interacción.

La estética del entorno adquiere un peso significativo en la consolidación de vínculos entre estudiantes con trayectorias distintas. Bello-Dávila et al. (2010) subrayan que la educación emocional se fortalece cuando el espacio escolar promueve sensaciones de armonía y seguridad. Un ambiente visualmente cuidado, con materiales accesibles y zonas destinadas a la creación colectiva, propicia actitudes de apertura y reconocimiento del otro, elementos indispensables para una comunidad inclusiva.

La participación en proyectos artísticos colectivos permite que cada estudiante aporte desde su singularidad sin sentirse observado bajo parámetros rígidos. Garaigordobil (2014) sostiene que las intervenciones grupales basadas en la creatividad estimulan conductas prosociales y aumentan la

empatía entre pares. Murales colaborativos, instalaciones sensoriales o composiciones musicales conjuntas generan un tejido emocional que fortalece la pertenencia.

El juego simbólico posee un valor particular para la inclusión porque introduce escenarios donde el estudiante se desplaza hacia identidades temporales que le permiten explorar conductas y emociones sin temor al juicio. Álvarez Angulo y Ramírez Bravo (2006) indican que los procesos representacionales amplían la capacidad de reflexión sobre uno mismo y sobre los otros. En contextos inclusivos, este tipo de experiencia favorece la comprensión de puntos de vista diversos, estimulando dinámicas de respeto.

La construcción del autocontrol se beneficia cuando la experiencia lúdica se estructura con apoyos que permitan anticipar secuencias y desenlaces. Arrieta y Chaverri (2019) destacan que el autocontrol emerge de la interacción entre expectativas claras y oportunidades de practicar la demora de impulsos. Los juegos adaptados, al ofrecer señales visuales, ritmos pausados y transiciones definidas, consolidan un marco que facilita el dominio emocional.

Las prácticas estético-lúdicas otorgan a la infancia oportunidades para compartir sin verse obligada a competir, lo que fortalece actitudes cooperativas. Chaverri et al. (2020) demostraron que la confianza en el adulto mediador influye en la capacidad de posponer recompensas y manejar la frustración. Cuando el educador acompaña desde una presencia afectiva estable, los juegos y las producciones artísticas se transforman en espacios donde se ensayan emociones de manera regulada.

El arte y el juego introducen una temporalidad distinta a la de las tareas convencionales, permitiendo que la atención se reorganice sin presiones externas. Gardner (1983) enfatizó que la creatividad se desarrolla cuando existe libertad para experimentar con materiales que respondan a los intereses propios del estudiante. En un contexto inclusivo, esta flexibilidad respeta ritmos diversos y evita que las diferencias se conviertan en motivo de exclusión.

Las experiencias sensoriales, integradas de manera intencional, favorecen la participación de estudiantes con perfiles neurodiversos que requieren estímulos calibrados. Durlak et al. (2011) señalaron que el aprendizaje socioemocional se consolida cuando la intervención considera las características particulares de cada individuo. Los materiales táctiles, los sonidos suaves o las luces reguladas crean un ambiente que invita a permanecer, compartir y comunicarse.

El trabajo grupal orientado a metas creativas introduce interacciones que dependen de la escucha y la cooperación, en lugar de evaluaciones estandarizadas. Garaigordobil (2014) verificó que las actividades colectivas fortalecen la empatía y reducen conductas agresivas. En grupos heterogéneos, la creación conjunta demanda coordinación, lo que conduce a un ejercicio natural de regulación emocional.

El proceso de narración mediante imágenes, objetos o escenificaciones permite integrar experiencias culturales diversas dentro de un mismo marco creativo. Bello-Dávila et al. (2010)

destacaron que la expresión emocional se enriquece mediante narrativas que combinan elementos simbólicos y sensoriales. Esta práctica genera un espacio donde cada niño y niña puede proyectar significados vinculados a su identidad cultural, promoviendo reconocimiento mutuo.

La inclusión requiere una postura docente abierta a la reinterpretación constante de las prácticas pedagógicas. Carretero y Castelló (2019) apuntan que la educación emocional implica revisar creencias, adaptar estrategias y sostener un clima de confianza. Las experiencias estético-lúdicas invitan al educador a observar, escuchar y ajustar su mediación según las respuestas del grupo, evitando imposiciones que silencien la diversidad.

La evaluación en contextos inclusivos debe centrarse en los procesos más que en los resultados, especialmente cuando se trabajan experiencias creativas. Álvarez Angulo y Ramírez Bravo (2006) plantean que la producción expresiva revela operaciones cognitivas y afectivas que no siempre se reflejan en parámetros cuantificables. Valorar el recorrido, la implicación emocional y la cooperación resulta esencial para comprender los avances individuales.

La convergencia entre creatividad, juego e inclusión se sostiene cuando cada estudiante reconoce que su presencia tiene impacto en el colectivo. Durlak et al. (2011) mostraron que las intervenciones socioemocionales bien estructuradas fortalecen vínculos y promueven comportamientos prosociales duraderos. Las experiencias estético-lúdicas, al abrir lugares para todas las voces, consolidan comunidades educativas donde la convivencia se construye desde el respeto, la participación equitativa y la riqueza de las diferencias.

3. CONCLUSIÓN

La incorporación sistemática de actividades lúdicas y expresiones artísticas en la educación infantil constituye una estrategia altamente efectiva para fortalecer el autocontrol emocional y prevenir conductas impulsivas. Cuando el juego se integra con experiencias estéticas significativas, se genera un entorno pedagógico que reconoce la sensibilidad infantil como punto de partida para el aprendizaje. Este enfoque permite que los niños exploren sentimientos propios mientras elaboran respuestas más equilibradas ante situaciones de tensión o incertidumbre, consolidando habilidades que influyen de manera directa en la convivencia cotidiana.

Las prácticas creativas revelan su potencial formativo cuando ofrecen oportunidades para transformar emociones intensas en formas expresivas organizadas. La pintura, el modelado, la danza, la música y el teatro infantil operan como lenguajes capaces de canalizar energías internas que, en ausencia de mediación simbólica, podrían manifestarse mediante conductas disruptivas. Al convertir inquietudes en colores, movimientos o narrativas, los niños desarrollan una sensación de dominio interno que les permite comprender y regular sus estados emocionales con mayor eficacia.

El juego estructurado, cuando se diseña con intención pedagógica, contribuye de manera significativa a la construcción del autocontrol. Las dinámicas que exigen turnos, reglas compartidas y metas colectivas enseñan a los niños a modular sus impulsos para beneficiar el flujo grupal. A medida que experimentan la importancia de coordinar acciones con los demás, comprenden que la impulsividad altera la armonía del conjunto, lo que los impulsa a adoptar un comportamiento más reflexivo y cooperativo en diversas situaciones.

Las actividades artísticas introducen ritmos internos más pausados que favorecen la capacidad de concentración prolongada. Este tipo de temporalidad invita a los niños a sumergirse en los detalles de la experiencia estética y a cultivar la atención sostenida, habilidad directamente relacionada con la autorregulación emocional. El esfuerzo por mantener el foco en una tarea creativa fortalece la paciencia, reduce la dispersión y facilita la persistencia en procesos que requieren continuidad.

La convivencia escolar se enriquece cuando se incorporan prácticas lúdicas y estéticas que valoran diferentes estilos de aprendizaje. En grupos heterogéneos, estas propuestas actúan como puentes relacionales que permiten la participación equitativa de niños con diversas habilidades. La posibilidad de expresarse mediante múltiples lenguajes disminuye tensiones derivadas de dificultades comunicativas y fomenta un clima de respeto mutuo, donde cada aporte es reconocido como valioso para el bienestar colectivo.

Los proyectos creativos colaborativos —murales, composiciones musicales, esculturas grupales o representaciones teatrales— potencian aprendizajes socioemocionales que trascienden lo artístico. Al trabajar juntos, los niños aprenden a negociar, escuchar, ceder espacio y ajustar el propio ritmo a las dinámicas del grupo. Este proceso fortalece la tolerancia frente a la frustración, favorece la resolución dialogada de desacuerdos y estimula la capacidad de reparar vínculos cuando surgen tensiones.

Las experiencias lúdico-artísticas también funcionan como canales de expresión emocional que previenen explosiones inesperadas de comportamiento. Cuando el ambiente escolar ofrece materiales variados, tiempos amplios y una presencia adulta sensible, los niños pueden exteriorizar tristeza, rabia, miedo o alegría mediante recursos simbólicos. Este proceso contribuye a la comprensión de sí mismos y del otro, y construye bases sólidas para el desarrollo de la empatía como competencia relacional fundamental.

El clima emocional de la escuela se fortalece cuando estas prácticas se integran a la rutina diaria y no se reducen a momentos ocasionales. La continuidad de las propuestas lúdicas y creativas genera previsibilidad y seguridad, elementos determinantes para la estabilidad emocional infantil. Al saber que contarán con espacios regulares para elaborar sentimientos, cooperar y inventar, los niños

tendem a mostrar conductas más equilibradas y mayor disposición para resolver conflictos de manera dialogada.

El conjunto de evidencias conceptuales y pedagógicas indica que la ludicidad y la expresión artística no representan recursos secundarios, sino pilares esenciales para una educación emocionalmente inteligente. Su potencial para integrar afectividad, pensamiento y convivencia fomenta relaciones respetuosas, fortalece la comunicación y estimula procesos de reflexión que sustentan la autorregulación. Estas prácticas permiten construir comunidades educativas más sensibles, equitativas y comprometidas con la cultura de paz, donde cada niño encuentra un lugar legítimo para desarrollarse plenamente.

REFERENCIAS

Álvarez Angulo, T., & Ramírez Bravo, M. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. Universidad Complutense de Madrid; Universidad de Nariño-Colombia.

Arrieta, A., & Chaverri, P. (2019). Componentes del autocontrol. Revista Electrónica de Psicología de Iztacala, 22(2), 1005–1023.

Bello-Dávila, Z., Rionda-Sánchez, H. D., & Rodríguez-Pérez, M. E. (2010). La inteligencia emocional y su educación. Varona, 51, 36–43.

Carretero, M., & Castelló, A. (2019). Educación emocional y competencias sociales en el aula. Editorial Graó.

Chaverri, P., Conejo, D., León, S., & Arrieta, A. (2020). Postergación de la gratificación en preescolares costarricenses: Efecto de la confianza en la persona experimentadora y del estrato socioeconómico [Informe de investigación]. Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia, Universidad Nacional.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82(1), 405–432.

Garaigordobil, M. (2014). Intervención psicológica con niños y adolescentes: Programas efectivos para el desarrollo emocional y social. Pirámide.

Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. Basic Books.

Gardner, H. (2001). La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Paidós.

Gardner, H. (2001). La inteligencia reformada. Paidós.

García, L. (2020). Educación emocional en la infancia. Ediciones Aurora.

Gertler, P., Heckman, J., Pinto, R., Zanolini, A., Vermeersch, C., Walker, S., Chang, S. M., & Grantham-McGregor, S. (2014). Labor market returns to an early childhood stimulation intervention in Jamaica. Science, 344(6187), 998–1001.

Gina Padilla Jaraba, & Valdés Ocampo, L. (2019). Inteligencia emocional para la convivencia escolar. Universidad de la Costa.

Goleman, D. (1995). La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el coeficiente intelectual. Kairós.

Goleman, D. (1998). La práctica de la inteligencia emocional. Kairós.

Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. Psychological Inquiry, 26(1), 1–26.

Halliday, M. A. K. (1982). El lenguaje como semiótica social: La interpretación social del lenguaje y del significado. Fondo de Cultura Económica.

Hayes, J., & Flower, L. (1980). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2(1), 163–183.

Kidd, C., Palmeri, H., & Aslin, R. N. (2013). Rational snacking: Young children's decision-making on the marshmallow task is moderated by beliefs about environmental reliability. Cognition, 126(1), 109–114.

King, K. M., Fleming, C. B., Monahan, K. C., & Catalano, R. F. (2011). Changes in self-control problems and attention problems during middle school predict alcohol, tobacco, and marijuana use during high school. Psychology of Addictive Behaviors, 25(1), 69–79.

Lerner, J. S., Li, Y., Valdesolo, P., & Kassam, K. S. (2015). Emotion and decision making. Annual Review of Psychology, 66, 799–823.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? American Psychologist, 63(6), 503–517.

Monjaras, C. (2013). Programa para promover el autocontrol en alumnos de segundo grado de primaria [Tesis de licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional.

Nelsen, J. (2006). Disciplina positiva. Editorial Ruiz.

Piaget, J. (1962). Play, dreams and imitation in childhood. Norton.

Quintero, M. del P. (2016). Lúdica, emoción y convivencia escolar: Estrategias para un aprendizaje afectivo. Editorial Magisterio.

Rabazo Méndez, M. J., Moreno Manso, J. M., & Rabazo Resmella, A. M. (2008). Aportaciones de la psicología de Vygotsky a la enseñanza de la producción textual. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 4(1), 473–481.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9(3), 185–211.

Serrano, M. E., & García Álvarez, D. (2010). Inteligencia emocional: Autocontrol en adolescentes estudiantes del último año de secundaria. Multiciencias, 10(3), 273–280.

Soto-Herrera, D. (2022). Plantilla APA tesis. Universidad de San Buenaventura.

Thagard, P. (2019). Mind-society: From brains to social sciences and professions. Oxford University Press.

Thaler, R. H., & Sunstein, C. R. (2009). Nudge: Improving decisions about health, wealth, and happiness. Penguin Books.

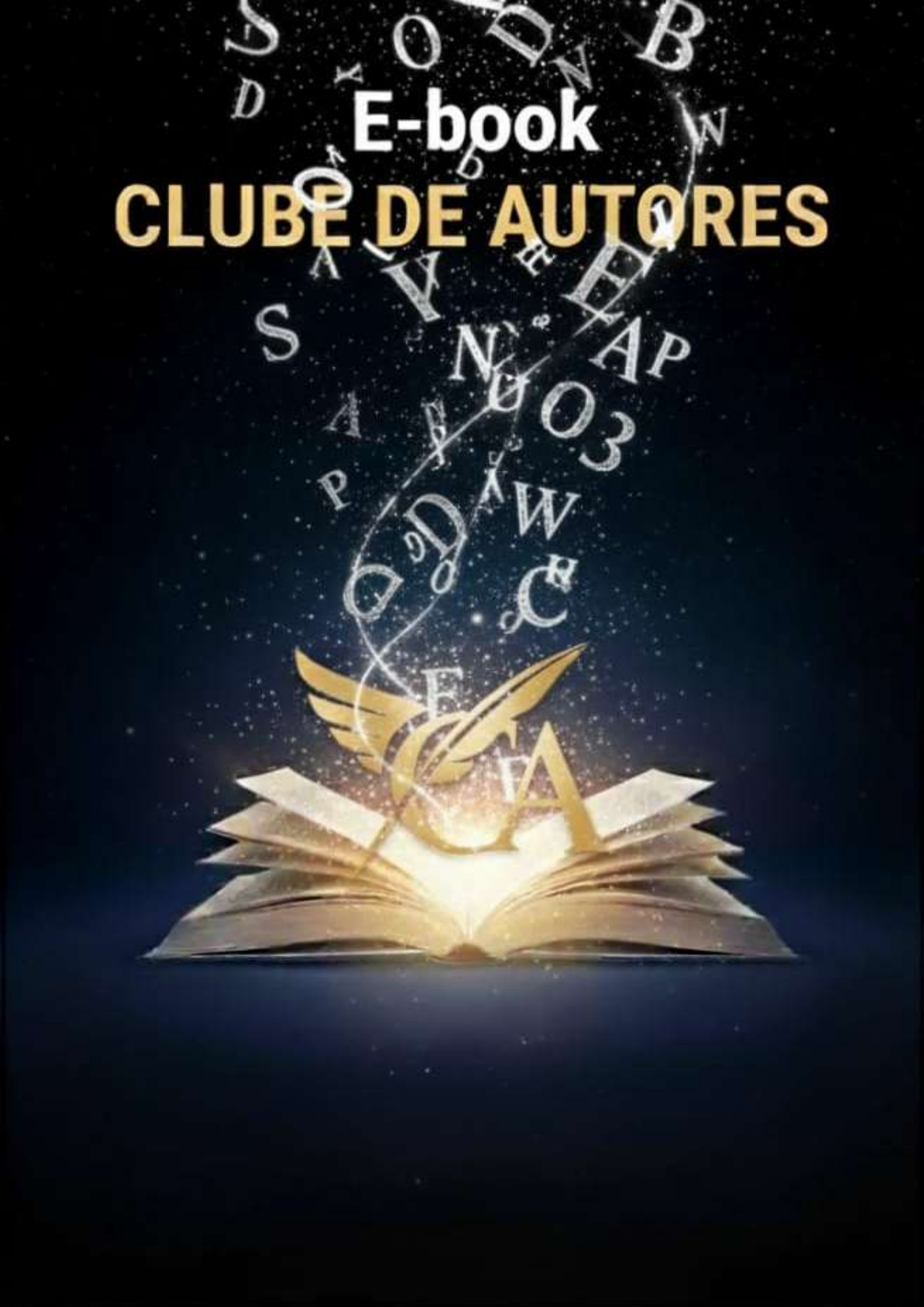
Todd, P. M., & Gigerenzer, G. (2012). Ecological rationality: Intelligence in the world. Oxford University Press.

Tomasello, M. (2019). Becoming human: A theory of ontogeny. Harvard University Press.

UNESCO. (2020). Educación para los ODS: Metas de desarrollo sostenible. UNESCO.

UNICEF. (2020). Niños y niñas en América Latina y el Caribe: Panorama 2020. UNICEF.

Varona. (2010). La inteligencia emocional y su educación. Varona, 51, 36–43.


E-book
CLUBE DE AUTORES